المركز القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة

هازل جونسن
جوردن ويلسون

التعلُّم من أجل التنمية

مسائل فى التنمية

ترجمة : عبد الحميد محمد دابوه

تقديم : على مكاوى

1794

Learning for Development

Hazel Johnson

Gordon Wilson

إن اعتبار التعلم الجديد جزءًا لا يتجزأ عن العمل التنظيمي والمؤسسي يعد من أكبر التحديات أمام التنمية. يركز هذا الكتاب على التعليم الذي يحدث من خلال العمل التنموي – سواء كان مقصودا أو بنائيا أو نتاج أشكال مختلفة من الالتزام. يستعرض الكتاب أيضا أهمية الوعي النقدي للديناميات الاجتماعية للأفراد ومؤسساتهم ولبناء سياسة وعمل متماسكين. ومن خلال عدد من دراسات الحالة وثروة من التفاعلات البحثية، يقترح المؤلفان نموذجا أكثر مرونة للعمل التنموي الذي يهدف إلى تأكيد المشروعات التي كرست لتلبية احتياجات نوعية للجماعات المحلية والأفراد، وكذلك من أجل تحسين الحوار بينهم.

تصميم الغلاف: عبد العزيز السباعي

التعلم من أجل التنمية
مسائل فى التنمية

المركز القومى للترجمة
إشراف: جابر عصفور

- العدد: 1794
- التعلم من أجل التنمية: مسائل فى التنمية
- هازل جونسون، وجوردن ويلسون
- عبد الحميد محمد دابوه
- على مكاوى
- الطبعة الأولى 2011

هذه ترجمة كتاب:
Learning for Development

"Learning for Development" was first published in 2009 by Zed Books Ltd,
7 Cynthia Street, London N1 9JF, UK AND Room 400, 175 Fifth Avenue,
New York, NY 10010, USA

شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤- ٢٧٣٥٤٥٢٦ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: egyptcouncil@yahoo.com Tel: 27354524- 27354526 Fax: 27354554

التعلم من أجل التنمية

مسائل فى التنمية

تأليـــف: هازل جونسن، وجوردن ويلسون

ترجمــة: عبد الحــــميد محمد دابـــوه

تقديـــم: علــــــــى مكــــــاوى



2011

جونسون، هازل.
التعليم من أجل التنمية: مسائل فى التنمية/
تأليف: هازل جونسون، جوردن ويلسون؛ ترجمة:
عبد الحميد محمد دابوه؛ تقديم: على مكاوى. ـ
القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١١.
٢٠٠ص؛ ٢٤ سم.
تدمك ٧ ٩٢٦ ٤٢١ ٩٧٧ ٩٧٨
١ ـ التعليم ـ أغراضه وأهدافه.
٢ ـ التنمية الاجتماعية.
أ ـ ويلسون، جوردن. (مؤلف مشارك)
ب ـ دابوه، عبد الحميد محمد. (مترجم)
ج ـ مكاوى، على. (مقدم)
رقم الإيداع بدار الكتب ١٣٠٤٣/ ٢٠١١
I. S. B. N 978 - 977 - 421 -926 - 7
ديوى ٣٧٠,١١

تهدف إصدارات المركز القومى للترجمة إلى تقديم الاتجاهات والمذاهب الفكرية المختلفة للقارئ العربى، وتعريفه بها. والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافاتهم، ولا تعبر بالضرورة عن رأى المركز.

المحتويات

تقديم

بقلم: على محمد المكاوى(*)

شغلت قضية التنمية الفكر البشرى عبر الزمن، وإن اختلفت المصطلحات الدالة على ذلك فى الشكل تارة، وفى المضمون تارة أخرى. ففى البداية فرض مفهوم "التنمية الاقتصادية" نفسه على الساحة، ونال مزيدًا من الاهتمام السياسى والاجتماعى والأيديولوجى والثقافة، كما أعلت الدول والمؤسسات والهيئات والأفراد من شأن هذا المفهوم، وبالتالى ركزت على التكلفة والعائد الاقتصادى والدخل والإنتاج. ولكن هذا المفهوم أهمل الأبعاد الاجتماعية، والإنسان المنتج نفسه، والسياق الاجتماعى للتنمية، والمردود النهائى لها. وعلى هذا ظهر مفهوم "التنمية الاجتماعية" ليحل محل التنمية الاقتصادية ويبرز الأبعاد الاجتماعية والعائد الاجتماعى والفئات والشرائح الاجتماعية المستهدفة والأولى بالرعاية.

والواقع أن المؤسسة والهيئات الدولية تراجع نفسها باستمرار؛ حتى تتأكد من مدى دعمها لبرامج ومشروعات تنمية جديدة تسمى "التنمية البشرية". وصار هذا المفهوم غلافا لكل برامج ومشروعات التنمية، وواجهة لكل مؤسسة تهتم بقضايا التنمية على المستوى المحلى أو القومى أو الدولى. ويشير مفهوم التنمية البشرية إلى "توسيع اختيارات الناس وقدراتهم، من خلال تكوين رأس مال اجتماعى، يمكن من تلبية حاجات الأجيال الحاضرة بأكبر قدر ممكن من العدالة بدون إهدار فرص إشباع حاجات الأجيال القادمة[1].

(*) أستاذ ورئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب جامعة القاهرة.

(١) راجع تقارير التنمية البشرية التى يصدرها البرنامج الإنمائى للأمم المتحدة، والتقارير الدورية التى تصدر عن التنمية البشرية فى مصر بدءاً من عام ١٩٩٤ وحتى الآن، بمعهد التخطيط القومى.

ثم ظهر مفهوم "التنمية البشرية المستدامة" محاولة لإعادة صياغة مفهوم التنمية وتحديثه بهدف التركيز على أنشطة أفضل للتنمية، وبالتالى فعندما ننظر إلى مشروع أو برنامج، فإننا نتساءل عما إذا كان يعزز التنمية ويسهم فى تحقيقها أم لا. ومع السجال الدائم بين التنمية البشرية المستدامة، والتنمية، وتغير أولويات التنمية من وقت لآخر، ووضع القضايا الاجتماعية فى بؤرة الاهتمام العالمى، ظهرت مجموعة من المعايير تحدد قبول البرنامج أو المشروع الإنمائى نتيجة لإسهامه فى التنمية من خلال استجابته لواحد أو أكثر من المعايير التالية وبدون تأثير سلبى على المعايير الأخرى، على النحو التالى:(١).

١ - يشبع الحاجات الأساسية لمن هم أشد فقرًا.

٢ - يكون قابلا للاستمرار بما لا يضر بالبيئة.

٣ - تتوفر فيه الكفاءة.

٤ - يساعد على المشاركة والديمقراطية.

٥ - يخفف من حدة الفقر.

٦ - يتيح فرص عمل جديدة ومنتجة.

٧ - يدعم النمو العادل.

٨ - يشجع نظامًا حكوميًا فعالا.

٩ - يوفر فرص الانتعاش للعمل ويحافظ على المسئولية الاجتماعية والمنافسة العادلة.

١٠ - يساعد على التعاون ويشجع التنسيق.

١١ - يعزز دور المرأة.

١٢ - يستثير القدرات الفنية والملكات الابتكارية.

١٣ - يشجع التكنولوجيا صديقة البيئة.

١٤- يستجيب للتنوع الثقافى.

---

(١) انظر التفاصيل فى تقرير التنمية البشرية فى مصر، معهد التخطيط القومى، القاهرة، ١٩٩٥، ص ص١٢-١٣.

١٥ - يوفر قاعدة بيانات تساعد على الاستجابة لواحد أو أكثر من هذه المعايير.

وفى النهاية استقر الفكر التنموى العالمى على مفهوم "التنمية البشرية "Human Development" باعتبارها عملية "تمكين الإنسان من أن يحقق إنسانية فى ظل طبيعته المركبة البيولوجية والاقتصادية والثقافية والروحية والبيئية والإبداعية". إنها إذن عملية توسيع الخيارات المتاحة للإنسان، وخاصة أن يعيش حياة طويلة وصحيحة، ويحصل على المعرفة والمعلومات، وعلى الموارد الضرورية لتحقيق مستوى معيشى لائق.

وإذا كانت خيارات التنمية البشرية لا تنتهى، إلا أنها عمومًا تمتد من الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وإلى توافر فرص الخلق والإبداع. والتمتع باحترام الذات، وضمان حقوق الإنسان. وعلى هذا يكون للتنمية البشرية جانبان أولهما بناء القدرات البشرية بتحسين مستويات الصحة والمعرفة والمهارات، وثانيهما انتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة فى وقت الفراغ، وفى أغراض الإنتاج. والنشاط فى أمور الثقافة والمجتمع والسياسة. وإذا لم يتكافأ الجانبان معًا، حل الإحباط بالإنسان فى نهاية المطاف.

وقد رسخ مفهوم التنمية البشرية فى الأوساط العلمية والعالمية، وتبلورت معه مجموعة من المكونات التى يعتمد عليها وهى[1].

١ - المكون الإنسانى.

٢ - المكون الاقتصادى.

٣ - المكون السياسى.

٤ - المكون البيئى.

٥ - عالمية مطالب الحياة والاستدامة والتواصل بين الأجيال ومناهضة التفاوتات الاجتماعية والاقتصادية.

---

(١) د. كمال التابعى، التنمية البشرية: دراسة حالة لمصر، دار النصر للنشر والتوزيع بجامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٣٢٢- ٣٥٤.

٦ - التكامل بين المبادرة الفردية والسياسة العامة.

٧ - الأمن البشرى (الاقتصادى - الصحى - الغذائى - البيئى - الشخصى - المجتمعى - السياسى).

٨ - الحد من الفقر.

٩ - تنمية وتمكين المرأة.

١٠ - المكون الاجتماعى الثقافى (التعليم - الصحة - ترسيخ القيم والهوية الثقافية).

وعلى ضوء هذا العرض للتاريخ النظرى والتطبيقى لقضايا التنمية، كان قرار مركز الترجمة بوزارة الثقافة صائبًا فى اختيار الكتب الحديثة فى مجال التنمية لنقلها من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية لتوسيع الفائدة وتعميم النفع على مستوى التنظير والممارسة. وجاء الكتاب الحالى- الذى نقدم له الآن - ليعرض لنا مدخل "التعلم من أجل التنمية" Learning for Development، وهو أحد المداخل المهمة فى إحداث التنمية، ويدل على براعة مؤلفيه هازل جونسون H.Johnson وجوردون ويلسون G.Wilson فى طرح قضايا ومسائل التنمية من ناحية، والتركيز على مدخل التعلم باعتباره أحد الآليات الفاعلة فى التغيير.

يتضمن الكتاب سبعة فصول أساسية - علاوة على المقدمة والببليوجرافيا- تعالج قضايا التنمية من خلال التعلم، وتحرص على بلورة هذا المدخل وتقديم مبررات انتهاجه فى التنمية، ودوره فى إحداث التغيير على المستوى الفردى والمجتمعى. وفى ضوء تلك الاستراتيجية التى انتهجها المؤلفان جونسون وويلسون، جاءت عناوين الفصول منسجمة مع الهدف والمضمون، وتمثلت فيما يلى:

١ - لماذا التعلم من أجل التنمية.

٢ - مداخل التعلم من أجل التنمية.

٣ - التنافس والتعلم بين أطراف معنية متعددة.

٤ - التعلم المشترك من خلال التشابه والاختلاف والتبادلية: شراكة الأجهزة المحلية فى الشمال والجنوب.

٥ - تغيير الذات وتغيير المؤسسة: الإنجاز الأفضل والأداء بشكل مختلف.

٦ - تحديات التعلم من خلال التواصل بالكمبيوتر.

٧ - أسباب ودواعى التعلم من أجل التنمية.

إن استعراض هذه الفصول -بالتفصيل- لا يضيف جديداً، وربما يشعر القارئ الكريم بالملل، ولكن الأجدى أن نعرض أهم القضايا التى أثارها المؤلفان فى الكتاب، وأبرز نقاط القوة فيه -نظرياً ومنهجياً- حتى نعظم الفائدة، ونستثير فكر القارئ، ونشحذ ذهنه ليفكر مع المؤلفين ويتفاعل مع واقعهما الغربى الذى ينتميان إليه، ويعود أدراجه لينغمس فى الواقع العربى والمصرى الذى يعيشه، ومن ثم يضع يديه على مواطن الداء، وربما أساليب الدواء.

بدايةً يعلى المؤلفان من شأن قضايا المشاركة، وتفويض السلطة، وبناء القدرات لتؤثر فى المؤسسات المحلية والدولية -كالبنك الدولى- ويسعى الجميع لفهم قضايا التنمية، وأسباب ومبررات الأخذ بها، وتقييم برامجها ومشروعاتها فى ضوء الشرعية والصالح العام للعمل التنموى. إن التنمية نضال بين تحليلات ومصالح وسياسات متصارعة، وبالتالى تأتى ضرورة دراسة أسباب العمل التنموى ومبرراته من أجل التعلم ومن خلاله. ولعل التغيرات التى يشهدها العالم الآن حول ديناميات التنمية، ومنظمات المجتمع والمجتمع المدنى، وزيادة تأثير الدول الصناعية الجديدة ودول -BRICS أى البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا- لعل هذه التغيرات تفرض مدخل التعلم من أجل التنمية.

ويضيف الكتاب بعداً مهماً للتعلم، وهو التعلم الجمعى Collective Learning خاصة وأن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات أحدثت ثورة هائلة فى الربط بين العاملين بالتنمية وغيرها فى العالم أجمع، وزاد دور المعرفة فى التنمية بروزاً حتى ظهر بنك المعرفة Knowledge Bank وأثنى البنك الدول على ذلك. ولعل الأكثر أهمية فى هذا الموضوع هو التأكيد على فكرة الارتباط الاجتماعى Social En-gagement. وقد يوصف هذا الارتباط من وجهات نظر متباينة وربما متصارعة، ويستمر مدة طويلة ويكون له تأثير إيجابى أو سلبى، غير أنه - على ما يؤكد

المؤلفان - يتطلب تعلم التفكير التفاوضى والتكيف، وكلاهما لا يكتسبه الإنسان إلا بالتعلم.

ويستفيض الكتاب فى استعراض مداخل للتعلم من أجل التنمية وهى تتحدد فى ثلاثة: أولها هو فهم كيفية حدوث التعلم ولماذا يحدث؟ وهنا نركز على تاريخ التنمية والعمليات التى تحدث فيها وسبل التحفيز التى ينتهجها المخططون لتشجيع العاملين فيها ليتنافسوا نفيما بينهم، وإبداع منتجات جديدة وفتح أسواق جديدة وابتداع أساليب جديدة لتوليد الثروة، والاهتمام فى كل الحالات بالتعلم التكنولوجى والابتكار.

أما المدخل الثانى فهو كيف تعزز Promoting التعلم من أجل التنمية؟ وفى هذا المدخل ينصب الاهتمام على الأفكار والأدوات والمهارات والأساليب الفنية الكفيلة بنشر التعلم بين العاملين بالتنمية. سواء كانوا أفرادًا أم هيئات حكومية. أو مشروعات ومنظمات إنمائية أو جماعات مجتمعية. وسيتحقق هذا المدخل بنشر الخبرات والتجارب فى مقالات وكتيبات إرشادية تساعد على تناقل المعرفة وتبادل الخبرة.

على حين يتمثل المدخل الثالث فى التعلم والمشاركة Participation. بمعنى أن يشارك الجميع بآرائهم وأفكارهم ومعارفهم فى صياغة برنامج تنموى يتوافق مع قدرات المستفيدين والمانحين أو المولين. ويتيح هذا المدخل للمشاركين المستفيدين بالانتماء والاندماج فى البرامج والمشروعات والدعوة لتنفيذها بدقة ونجاحها. وبالتالى يتفاعل الجميع معًا، ويسود التسامح عند الخلاف، والوحدة عند التنوع. إن مفهوم المشاركة يخدم التعلم حيث يتيح الفرصة للمخططين والمنفذين للبرنامج لأن يستمعوا إلى المستفيدين، ويتدارسوا أفكارهم ومعارفهم، وينصتوا إلى تقييمهم لآثار البرنامج أو المشروع التنموى عليهم. وقد لقى هذا المدخل اهتمام المنظمات الدولية - كالبنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى - وبالتالى فقد سعت تلك المنظمات إلى تعزيز تشاركية المعرفة داخلها، وقدمت برامج على شبكة الإنترنت لتدويل هذه التشاركية عن طريق الجلسات المفتوحة، وأسواق المعرفة، وجماعات الحوار.

ويبرز الكتاب -عبر فصوله المتنوعة- قضية التعليم وتنازع الأطراف المعنية. حيث تضم برامج التنمية أطرافًا كثيرة تحكمها ثقافات متنوعة. واهتمامات ومصالح متباينة، وتواريخ اجتماعية مختلفة مما يشكل تحديًا كبيرًا. وعلى هذا تكون المشاركة والتعلم، وسيلتين تساعدان على نجاح المشروع أو البرنامج التنموى. ولكن ما هو نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث، يضرب المؤلفان مثالاً من تجربتهما فى زيمبابوى عام ١٩٩٩ حيث كانت تسوية النزاعات حول الأهداف الاجتماعية تنبع من وجهات نظر مختلفة، وكيف كانت معارف الفاعلين هى الأساس فى المشاركة والتعلم حتى وإن تمت بشكل غير رسمى. ويستفيض المؤلفان فى شرح ديناميكية التفاعل بين المؤسسات وتحديات المشاركة فى عالم مختلف اجتماعيًا. والاهتمام بفكرة أماكن التعلم العملى تكون أكثر إفادة وترجمة للمشاركة فى حالات التدخل البيئى Environmental Intervention والتموى فى زيمبابوى.

وفى النهاية يلقى الكتاب الضوء على التعلم الرسمى، وهو خبرة المشتغلين بالمشروعات والبرامج التنموية بسياسة التنمية والمشاركة فى البرامج الدراسية، وإدارة التدخل بمشروعات تدر دخلا، والعمالة والأبعاد الجديدة والمتعددة للحياة الكريمة وسبل العيش اللائقة لكل سكان العالم. إن تعلم المشاركة الأفضل، يؤدى إلى اتخاذ قرارات أفضل، ويسهم فى سياسات إنمائية أنجح. ولقد دعمت الأسواق التعليمية الجديدة برامج التعلم وسياسات التدريب على التنمية، وإدارة بناء المعرفة والفهم، والإلمام بقدرات ومهارات الجمهور فى كل منطقة وحظهم من الخبرة. ويؤكد المؤلفان على أن مديرى مشروعات وبرامج التنمية -الذين انخرطوا فى دراسات قاموا بها لتحسين معارفهم وتطوير فهمهم، والارتقاء بقدراتهم المهنية ومهاراتهم- الحكومية والخاصة، فى مجال التصنيع أو التسويق أو البنوك العالمية... كلها تعلى من شأن قوى التغيير، وتزيدها فاعلية. وتزداد هذه القوى تأثيرًا كلما كان لها أهداف اجتماعية داخلية وخارجية.

إن الكتاب يعالج عددًا من القضايا السوسيولوجية والتنموية. والتربوية المتنوعة. وهو فى عرضه وفصوله لا يقتصر على الرؤى النظرية والأطروحات

الفكرية فقط، بل يزاوج بينها وبين الخبرة العملية والمواقف الحيوية المعيشة، والشواهد والأمثلة التطبيقية التى تعطى للفكرة وزنها العملى وجدواها التجريبية وعلى تنوع هذا الجانب العملى، فإنه يغطى مناطق مختلفة من دول الشمال ودول الجنوب، العالم الصناعى المتقدم، والعالم التقليدى النامى. وهذا يجعل قراءة الكتاب سياحة تنموية، ومتعة اجتماعية، ورصيداً من الخبرة يزداد كلما توغل القارئ فى صفحاته وفصوله.

هذا عن الكتاب، أما المؤلفان فهما هازل جونسون Hazel Johnson أستاذ سياسات التنمية والممارسة التنموية فى الجامعة المفتوحة ببريطانيا، وجوردون ويلسون Gordon Wilson الأستاذ المحاضر فى كلية التكنولوجيا والتنمية فى الجامعة المفتوحة ببريطانيا أيضاً. وقد نشر الكتاب ضمن سلسلتى هيلين يانا كوبيلوس Helen Yanacopuls ومات بيللى سميث Matt Baillie Smith.

أما المترجم فهو الأستاذ عبد الحميد محمد دابوه الخبير التربوى بوزارة التربية والتعليم فى مصر، والخبير المشارك فى تطوير التعليم، وإعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر. له باع طويل فى الأدب الإنجليزى والتربية والعلوم الاجتماعية مما أهله للمشاركة فى مؤتمرات محلية ودولية عن التعليم والتنمية، وتقييم برامج دمج التكنولوجيا فى المناهج الدراسية. وقد بدت خبرة الأستاذ المترجم -فى ترجمته لهذا الكتاب المهم - وما سبقه من مساهمات فى ترجمات أخرى.

لقد عرفت الأستاذ عبد الحميد دابوه بأخلاقه قبل علمه، وعلمه مع دأبه. أتمنى له مزيداً من التوفيق، وللقارئ الكريم كل الفائدة من قراءة هذا العمل الذى يسد فراغاً فى المكتبة العربية فى مجال التعلم والتنمية.

وعلى الله قصد السبيل،،،

مقدمة المترجم

يتخذ هذا الكتاب مدخل التعلم من أجل إحداث تنمية موضوعًا له، كما يتضح من عنوانه، وكيف يساهم التعلم بكل أشكاله فى التنمية مركزًا على التعلم الذى يحدث من خلال العمل التنموى باعتباره تدخلا مقصودًا ونتاج أشكال مختلفة من الارتباطات والتفاعلات. وأجد أنه من الضرورى أن أوضح معنى التعلم ومعنى التنمية لأن الكتاب قائم أساسًا عليهما.

المقصود بمعنى كلمة التعلم[١] هو تغير فى السلوك، ناتج كله أو بعضه عن الخبرة التى تحصل فى الأساس بوعى الفرد ولكنها قد تتضمن بعض العناصر المنبثقة عن اللاوعى، كما يحدث فى التعلم العضلى أو الانفعال بالمنبهات المجهولة أو غير الواضحة، ويشمل هذا التغير أيضًا أى (التعلم) التغيير فى السلوك العاطفى، كما أن التعلم يعنى أيضًا اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات والعادات والمواقف التى تساعد الفرد على التكيف وفقًا لبيئته ومقتضياتها وعلى تكييف بيئته وفقا لرغباته وحاجاته. وباختصار شديد يمكن القول: إن التعلم هو التغير الذى يحصل فى سلوك الإنسان نتيجة الخبرة.

أما التنمية[٢] فهى بمعناها العام تشمل التغيرات الدائمة الناجمة عن التدخل المقصود فى شكل تعلم طويل الأمد، وتعنى كلمة التنمية أو النماء، سلسلة أو سياق

(١) د. فريد النجار، المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية، الناشر، مكتبة لبنان ناشرون بيروت، الطبعة الأولى ٢٠٠٣، ص ٦٧٣.

(٢) المرجع نفسه، ص ٣٥٩ - ٣٦٠.

التغيرات النوعية أو التغيرات فى العلاقات الكمية التى تلحق العناصر المكونة للشخصية سواء تم ذلك مع زيادة فى النمو أم بدون زيادة بحيث تتوافر للكائن الحى المقدرة على التكيف وفقًا لوضعيات جديدة. وتتميز التنمية بدوام نتائجها، وتطلق التنمية أيضا على ما يتم من نمو فى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية.

ويتناول هذا الكتاب، فى فصوله السبعة، أهمية الوعى النقدى للديناميات الاجتماعية للتعلم بالنسبة للأفراد ومؤسساتهم، ومن أجل بناء سياسة متماسكة وعمل منظم. يقدم الكتاب أيضًا نموذجًا مرنًا للعمل التنموى يهدف إلى تأكيد المشروعات التى تفى بحاجات محددة للجماعات المحلية والأفراد كما تؤكد على أهمية الحوار وتحسينه.

يتعرض الكتاب، بإيجاز، للتعلم والتعلم الاجتماعى حيث يتناول بالوصف الدقيق كم الصعوبات والتحديات التى يواجهها الأفراد والمنظمات عند إحداث تغير من أجل التنمية، كما يتناول الكتاب أيضا أدوار القوة والصراع فى التعلم، ويحلل العلاقات بين الأفراد والسياق الذى يؤثر على كلا الطرفين ،هذا بالإضافة إلى تقديم دراسات حالة قام بها المؤلفان وقدما فيها خلاصة بحثيهما فى أفريقيا وأوربا، واستعرضا مجالاً متنوعًا من السياقات والعاملين فى مجال التنمية وبحوثًا ميدانية جديرة بالاطلاع عليها والإلمام يمثل هذه الجهود الإنسانية البناءة الرائعة، كما استعرض المؤلفان أيضا العديد من المواقف التى يتعرض لها الباحثون والممارسون فى المجالات المشابهة، وكيف كانت طرق مواجهاتهم لهذه التحديات.

يقدم هذا الكتاب للقارئ تأملات نظرية ومفاهيم ونظريات تساعد فى فهم مداخل التنمية بمعناها المقصود هنا. كما يقدم نماذج مقترحة وطرق تفكير ومداخل قابلة للاستخدام العملى للقارئ المتخصص.

ورغم صعوبة المفاهيم ومعانى الأفكار بالنسبة للقارئ غير المتخصص، فإنه يجد نفسه أمام عمل جديد. يقدم فكرًا جديدًا وآراء حرة تحرض على التفكير

الحر والإيجابى والتنموى والذى يسعى للتغير. هذا الكتاب إضافة مهمة وحقيقية للمكتبة العربية، ومن المفيد أن يطلع عليه العاملون فى مجال التنمية والعلوم الاجتماعية.

عبدالحميد دابوه

الفصل الأول

لماذا التعلم من أجل التنمية

هذا الكتاب من سلسلة مسائل فى التنمية يتخذ مدخل التعلم من أجل التنمية، والتركيز هنا على التعلم اليومى الذى يحدث خلال العمل الإنمائى المقصود والبنائى، وأيضًا غير الرسمى ونتاج أشكال مختلفة من الالتزام، إن الديناميات الاجتماعية للتعلم مهمة للأفراد كما هى مهمة لمنظماتهم، وكذلك لبناء سياسة وعمل متماسكين. إن الصلة بين هذه العمليات ليست مباشرة؛ لأن التواجد المؤسسى والتنظيمى - والذى لا يتجزأ عن التعلم الجديد - غالبًا ما يكون من أكبر التحديات فى طريق التنمية. وستجد هذا الموضوع متكررًا عبر صفحات هذا الكتاب. يتناول الفصل الأول مجالاً لا بأس به من العمل الميدانى وموجزًا عن مدخلنا.

تنظير لمدخل التعلم فى التنمية (الصياغة التصورية لمدخل التعلم فى التنمية)

يعرف صاحب النظريات المعاصر (جان نيدرفين بيترز-Jan Nederveen Pieterse) التنمية بأنها "التدخل المنظم فى الشئون الجماعية وفقا لمعيار التحسن ويتنوع كل ما يعتبر تحسنا وكل ما يعتبر تدخلا مقبولا وفقا للطبقة الاجتماعية والثقافة والسياق التاريخى وعلاقات القوى". (٣ : ٢٠٠١)

هذا التعريف هادف ومقصود : فالتنمية تشتمل على عمل مقصود ومتعمد لإحداث تغييرات إيجابية لصالح الإنسانية ومن ناحية أخرى يشير (نيدرفين بيترز (Nederveen Pieterse) إلى أن الغرض والطريقة هما حلبتان متنافستان.

والطبيعة التنافسية لتعريف التنمية وأى شىء يشكل" تدخلاً منظمًا" "ومعيار تحسن" تجلت فى ثلاث وجهات نظر أو آراء للتنمية وأبرزها التى حددها (توماس Thomas) (2000)? بداية بفكرة أن التنمية هى "تغير جيد" باعتبارها نظرية قدمها (تشامبرز Chambers) (1997) ويشير (توماس Thomas) فى هذا الصدد إلى الآتى :

أولاً: إن التنمية هى رؤية لحالة محددة الوجود، وهناك حالات متعددة من الوجود إلا أن مثل تلك الاختلافات ستحدد اجتماعيا وثقافيًا وأيضًا تتغير على مر الزمن ووجود صور مختلفة من التمثيل فى فترات تاريخية مختلفة وفى أجزاء مختلفة من العالم.

ثانيًا: يرى بعض المتخصصين أن التنمية عملية تاريخية بمعنى ديناميكية المؤسسات الاجتماعية والسياسية خلال تغيرها على مر الزمن، خاصة أنها ليست ضمن الرأسمالية فقط، هناك تحليلات مختلفة وتفسيرات لتلك العملية التاريخية خاصة بالنسبة لطبيعة تطور الرأسمالية مع روابطها التاريخية بالنزعة الاستعمارية والوصول إلى مدخلات رخيصة للتصنيع من أجزاء مختلفة من العالم. ثالثًا : التنمية نشاط متعمد ومقصود: أى التداخلات من قبل الأطراف الفاعلة (سواء حكومية أو غير حكومية) وتتخذ إجراءات التدخل هذه عن عمد لتحقيق ما تعتبره الأطراف الفاعلة (تغيرًا جيدًا)، مرة أخرى،الذى يعتبر (تغيرًا جيدًا) سيتعرف عليه المعنيون من خلال المدلولات المختلفة وعندئذ ستدعمها السياسات المختلفة وأساليب التدخل.

هناك أوجه تشابه واضحة بين التدخل المنظم عند (نيدرفين بيترز Ne-derveen Piterse) والتنمية المتعمدة عند (توماس Thomas) ومعيار التحسن المرتبط برؤية الحالة المرغوبة للوجود. ومع ذلك فإن التنمية بوصفها عملية تاريخية تعتبر أساسية للمفهومين الآخرين: وبدراسة التاريخ نكتسب وعيًا أخلاقيًا عن أسباب حدوث التنمية بطرق معينة فى أجزاء مختلفة من العالم -

النتائج التى تشتمل بالطبع على كل من عملية التغير المتعذرة فى الأحوال الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وبين أفعال وتداخلات هؤلاء الذين رغبوا فى إحداث تغير بقصد تحسين أحوال المعيشة للجميع. تلك الأحداث فى التاريخ كما فى الوقت الراهن عرفتنا رؤى ووجهات نظر وآراء عما يشكل التنمية (حتى لو أن كلمة التنمية لم تكن المصطلح المستخدم حقًا). حقًا فقد اقترح (كووين وشينتون (Cowen and Shenton إن التنمية فى شكلها الحديث تم إدراكها على أنها رد فعل للتأثيرات السلبية للنظام الرأسمالى فى بداية القرن التاسع عشر وكان معنى كلمة ينمى أن يحسن من أحوال البؤس الاجتماعى الذى ظهر من العملية الملازمة لنمو لرأسمالية (١١٦ : ١٩٩٦). ومنذ ذلك الحين كان الجدال الكبير حول ما إذا كان يجب أن تحدث التنمية جنبًا إلى جنب مع الرأسمالية أو يجب تخيل نظام اجتماعى آخر. ومؤخرًا كانت عبارة "نظام اجتماعى آخر" بالمعنى المتمثل فى نظام الاشتراكية والشيوعية، كان يرى على أنه فشل فيما عدا بعض الاستثناءات مثل كوبا والصين رغم أن التغيرات فى تلك الأنظمة الاقتصادية - خاصة فى الصين - تتعارض مع رؤياهم الماركسية الأصلية ومع ذلك، فإن التنمية جنبًا إلى جنب مع الرأسمالية أيضًا حكم عليها كثيرون أنها خذلت الغالبية العظمى من الفقراء (على الرغم من التغيرات الهائلة فى جنوب شرق أسيا وفى البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا والمعروفة اختصارا بـ BRICS).(١) ومن وجهات نظر عدد من مختلف المفكرين البنائيين ومنظرى ما بعد التنمية، خاصة، مشروع الرأسمالية جنبًا إلى جنب مع التنمية الذى يراه كثيرون على أنه السبب فى نقص التنمية أو السبب فى التخلف فى أجزاء محددة من العالم (وهى أيضًا مسئولة عن الفقر وعدم المساواة والظلم الأجتماعى داخل المجتمعات الرأسمالية المتقدمة).

مثل هذه التنافسات فى الأفكار الكبيرة عن النظام الاجتماعى قد انعكست فى المناظرات حول التنمية سواء فى ضوء النظرية الكبرى عن التنمية فى النظام الرأسمالى والاشتراكية، أو بالنظر إلى النظريات متوسطة المدى عن التبدل أو

البديل وعن التنمية التى تركز على البشر. وناهيك عن التيارات الماركسية ومفكرى ما بعد التنمية، فإن معظم النظريات حول التنمية قد انحازت إلى حد كبير أو قليل مع السياسة ومع التدخل من داخل أو جنبًا إلى جنب مع الرأسمالية وشكك مفكرو التنمية البديلة والتنمية البشرية الرأسمالية من ناحية تأثيراتها السلبية، وجادلوا كثيرًا حول الحاجة إلى التركيز على الاحتياجات الإنسانية وتنمية مجتمعية واجتماعية وعلى القدرات الإنسانية والديمقراطية. وعلى الرغم من مناقشة مثل تلك الأفكار التى تشكل قاعدة لشكل اجتماعى مختلف تمامًا، فإن هذه الأفكار تحدت التيارات الليبرالية الجديدة والمعتقدات التقليدية عن نمو الرأسمالية التى كانت سائدة فى الثمانينات من القرن الماضى. إن نظريات التنمية التى تشكل ا لأساس لرؤى التنمية البديلة والتنمية البشرية قد ارتبطت ارتباطا وثيقا بالمداخل التى ذكت المشاركة والتمكين وبناء القدرة التى أثرت بدورها فى المؤسسات الرئيسية مثل البنك الدولى فى دراساتهم عن (أصوات الفقراء).[٢] كما لاحظ (توماس Thomas)، وحتى مفكرو ما بعد التنمية قد أقروا بالحاجة إلى العمل على الرغم من التحذير الشديد دفعا لسوء الفهم بأن المتداخلين يجب أن يبدأوا فى دراسة وفحص الأسباب والمبررات لأعمالهم (راهنيما ٣٩٧ : ١٩٩٧/ ٣٩٧- ١٩٩٧- Rahnema).

يركز هذا الكتاب على التنمية المقصودة بينما يدور جدال مفاده أن أفعال المتداخلين هى بشكل أساسى جزء من التنمية ومشارك فيها كتاريخ. تشمل التنمية المقصودة الفاعلين الذين يمكن أن نعتبرهم أصحاب الوصاية: القصد الذى يعبر عنه أحد مصادر القوة لتنمية قدرات الآخر. (كووين وشينتون × :١٩٩٦ Cowen and Shenton 1996 : X)على سبيل المثال دراسات الحالات التى قمنا بها تشتمل على هؤلاء العاملين فى المنظمات غير الحكومية (NGOs)والذين يعملون فى الحكومة المحلية فى الشمال والجنوب ومديرى التنمية الذين يعملون فى أنماط متعددة من التنظيم. ولنا أن نسأل ما هى الشرعية التى لدى أمناء التنمية، ولصالح من.. والسبب ؟ كل هذه أسئلة تحتاج بالطبع إلى أن يجاب عليها

وبالأحرى (للمنظمات غير الحكومية- NGOs) ومنظمات تنمية أخرى ربما أكثر من الحكومة المحلية المقامة على أساس ديمقراطى ومع ذلك، فإن التنمية المقصودة (المستهدفة) تشتمل على أشكال عديدة من المنظمات فى المكانة الاجتماعية العامة مثل الحركات الاجتماعية ومنظمات شن الحملات التى قد تختلف مصادر شرعيتها وأنماط الوصاية وأغراض إنشائها عن تلك الهيئات مثل المنظمات غير الحكومية والمنظمات الحكومية.

بسبب تعدد الأطراف الفاعلة فى التنمية وفى الأشكال المؤسسية فإننا نفضل أن نستخدم مصطلح الفعل التنموى عن مصطلح التنمية كما ناقشها (دريز وسين ١٩٨٩ Dreze and Sen. 1989) و (ماكنتوش ١٩٩٢- Mackintosh 1992) و(وايتس ١٩٩٢ - Wuyts) أى العمل الجمعى الهادف سواء كان لأهداف جمعية خاصة أم لأهداف عامة (ماكنتوش ١٩٩٢ - Mackintosh 1992) ومما لا نقاش فيه أن الفعل التنموى مثل العمل العام يمكن أن تعبر عنه وجهات نظر مختلفة وتواريخ وسياقات واهتمامات ويمكن أن تتوفر لديه العديد من الوسائل تحت إمرته.

والإقرار بأن التنمية يمكن أن تكون صراعًا بين تحليلات ومصالح وسياسات متصارعة، فإننا نرى بأن مرحلة ما بعد النصيحة للتنمية لدراسة الأسباب والمبررات للعمل هو إجراء جوهرى ونناقش أيضًا أن مثل هذه الدراسة واختبار الأسباب هى أمر أساسى، ونناقش أيضا أن مثل هذه الدراسة رئيسة للتعلم من خلال العمل التنموى ومن أجله. وبدون الاستخفاف بالتحدى المفروض، وعلى سبيل المثال يناقش (نيدرفين بيترز Nederveen Pieterse) أن التنمية يجب أن تكون انعكاسية وأن التفكير التنموى تأملى بطبيعته جدًا وأن التغيرات العالمية فى الأزمنة الحديثة ترغمنا على تبنى هذا الاتجاه وهذه التغيرات تشمل:-

* تفهمات جديدة لديناميات التنمية ذ أهمية البرمجيات (المؤسسات والتعليم والمعرفة) وأيضًا الأجهزة الإلكترونية (البنية التحتية والتكنولوجيا).

* النمو الهائل فى العاملين فى مجال التنمية من العاملين فى الدولة إلى العاملين فى منظمات المجتمع:، لم تعد التنمية ببساطة حسابات قوى أو إعادة ترتيب الأمر الواقع (فى الكتاب نفسه).

* هناك زيادة فى تأثير وجهات النظر الجنوبية فى التنمية، و التقارب الاقتصادى وخاصة نمو الدول الصناعية الجديدة و دول.) :BRICSالبرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا.)

مثل هذه التغيرات التى يطرحها (نيدرفين بيترز ذ Nederveen Pieterse) للنقاش تتطلب منا أن نعيد تعريف التنمية على أنها خبرة تعليمية جماعية (فى الكتاب نفسه).

ولكل هذه العناصر نود أن نضيف بعدًا مهمًا للتعلم الجمعى: ثورة المعلومات والتغيرات الهائلة التى أحدثتها تكنولوجيا الاتصال والمعلومات للربط بين العاملين فى أجزاء مختلفة من العالم، وأكد ذلك، بدوره، دور المعرفة فى التنمية التى أثنى عليها البنك الدولى بشدة (١٩٩٨) هذا التأكيد الذى أدى إلى إيجاد بنك المعرفة. ومع ذلك، فإن العلاقة بين المعلومات والمعرفة و كيف يتوالد كلاهما وتتشكل (ولأى غرض) وصلاتها بعلاقات القوى العالمية وسياسة التكوين ودورها فى التعلم، كلها مسائل مطروحة للنقاش. آثار (ساموف وستروموكويست Samoff and Stromquist) جدلا بأن قدرًا قليلاً من المعلومات الصحيحة والمفهومة التى تنتشر من خلال شبكات الانترنت يتعرض استمرارها والاعتماد عليها للخطر... وما نحتاجه هو التعلم، وما يحركه ويحافظ على استمراره ويديره ويبقيه قائمًا إلى حد كبير هم أولئك الباحثون لتغير موقفهم (ساموف وسترمكويست - -Sam .(off and Stromquist 654 : 2001

مشاركة فى وجهة النظر هذه أرى أن البعد الحيوى والمهم للعمل التنموى هو الارتباط الاجتماعى، ولكن أى نوع من الارتباط الاجتماعى ؟ على سبيل المثال نجد إحدى مدارس التفكير الناشئة فى بداية الألفية الجديدة اتخذت وجهة نظر

نقدية عن فكرة المشاركة التى كونت النظرية وممارسة كثير منا للعمل التنموى. واقترحت فكرة بديلة عن المواطنة النشطة أو المواطنة الراديكالية (موهان وهايكى ٢٠٠٤- Mohan and Hickey) إلا أنه من غير الواقعى أن نتوقع أنه سيكون هناك ارتباط مستمر من هذا النوع (حتى لو أن بعض أشكال العمل ستنظم نفسها. بلا شك. مع التيارات والحملات والحركات الاجتماعية) وتتطلب الأبعاد اليومية للفعل التنموى برجماتية مرنة ووعيًا اجتماعيًا وأيضا مواطنة نشطة: لأن الفعل التنموى يأخذ شكل مشروعات محددة غالبًا ما تكون قصيرة الأجل ومحددة بدقة من قبل هيئات التمويل التى لها اهتمامات ومصالح محددة. إن وجودها بشكل دائم وفى كل مكان يقودنا إلى أن نشير إلى تحويل الفعل التنموى إلى مشروع، ومع ذلك، أن يحدث الفعل التنموى من خلال المواطنة النشطة المستمرة (أو) المشروعات (لاحظ أن مشروعات التنمية يمكن أن تكون أيضا تعبيرا عن المواطنة الفعالة). والارتباط الاجتماعى يمكن أن يوصف من وجهات النظر المتصارعة والقيم والأهداف وهذا الارتباط الاجتماعى له فترة طويلة وتأثير إيجابى ويتطلب تعلم التفكير التفاوضى والتكيف.

تماما وكما يبرز (نيدرفين بيترز - Nederveen Pieterse) فإن التعلم الانعكاسى والتعلم الجمعى لا يمكن أن نفترض أن الموجدين فى مراكز القوى سيشاركون فى جعل العالم مكانا أكثر عدلاً، والعمل الجمعى نحتاج إليه أيضا حيث يتخذ العمل الجمعى أشكالاً عديدة بداية من التعاون والمساندة عبر المصالح المتباينة بشكل واضح إلى شن الحملات من أجل تغير اجتماعى أساسى، ويمكن أن يخلق العمل الجمعى فضاءً للتعلم النشط حيث يتطلب التعلم النشط بدوره الإقرار بصحة حدوث اختلاف، وكما سنرى من دراسات الحالات فى هذا الكتاب إرساء الثقة (الفصل الرابع) ربما يكون الأمر صعبا أو حتى مستحيلا لبناء الثقة فى بيئة يسودها عدم المساواة وعدم تكافؤ القوى، ومع ذلك يمكن أن يحدث التعلم من خلال الصراع (الفصل الثالث) وأيضا من خلال اقتراف الأخطاء (الفصول الثالث والرابع والسادس) وانظر أيضا (تشامبر١٩٩٧ Chambers).

والتعلم من أجل التنمية له عدد من نقاط التركيز برزت فيما يلى عند عرض محتويات هذا الكتاب:

مجال التعلم من أجل التنمية

تمت دراسة كثير من أدبيات التعلم عن التنمية ومن أجلها - تاريخيًا - جزءًا من التنمية الجوهرية، أو أن التنمية باعتبارها عملية تاريخية، هذا التركيز ينطبق بشكل خاص على تحليلات التصنيع والتى تضم أدبيات لا غنى عنها عن تحول التكنولوجيا والتعلم التكنولوجى والتعلم من خبرات الآخرين هذه الأدبيات غالبًا ما تركز على نماذج من التنمية (على سبيل المثال. نماذج شرق آسيا) وإذا كان ممكنا تكرار هذه النماذج فى أجزاء أخرى من العالم.

يعد بناء النماذج أحد طرق التعلم بالمشاركة والتواصل، وهناك أيضا طرق مختلفة من النماذج ذات الدلالة، إحدى هذه الطرق هو أن يقترح مخطط عمل طريقة أداء شىء ما، وهناك اتجاه للتشكك فى مخططات العمل هذه لأن النجاح أو الفشل يمكن أن يعتمد كثيرا على الملامح والصفات الخاصة للمضمون المفترض، إلا أن مخططات العمل يمكن أن تكون مفيدة فى مواقف مشابهة ومن ناحية أخرى فإن استخدام النماذج كنقاط مقارنة أكثر من كونها نسخة مطابقة تعتبر أداة تعلم مفيدة لتعلم السياسة والفعل، واستخدام النماذج للتعلم يمكن أن يكون آلية لتقرير ماذا نغير، أو ماذا نعدل أو ما الذى نستخدمه مباشرة دون تغير أو تعديل، و أيضا مالا يجب فعله، وقد حظيت هذه الإجراءات بقوة وجهات نظر وأراء أكثر تنظيمًا وأكثر شمولية عن كيف يحدث التعلم وكيف يستمر على مر الزمن؟ (كورتن ١٩٩٢ - Korten.، وروندنيلى ١٩٩٣- Randinelli.، وكلارك Clark 2003).

وتعد "إدارة دورة المشروع" واحدة من مخططات العمل التى تتخلل مشاريع التنمية (فى مواجه أنواع أخرى من الفعل التنموى) المرتبط بإحدى الأدوات والأساليب الفنية للتنمية التى من المفترض أن تعزز التعلم. وهى تشمل تحديد

الاحتياجات والأهداف والتخطيط والتنفيذ وتقييم النواتج، وقد يحدث التعلم (من خلال المراقبة والتقييم) طوال الدورة: من المفترض أن تعدل العملية وفقًا لما يستجد من أحداث أو تغيرات فى السياق وأيضا الاكتساب من الخبرات السابقة.

وهناك أداة معينة فى إدارة دورة المشروع تسمى تحليل الإطار المنطقى (LFA) وتزودنا هذه الأداة بمنظومة التدرج فى الأنشطة بالنسبة للأهداف كلها بمقاييس ومؤشرات النجاح. وخلال هذه العملية فإن الافتراضات الضمنية للأنشطة والأهداف تبسط وتوضح، وتعتبر أداة تحليل الإطار المنطقى التعلم جزءًا لا يتجزأ منها لأن العاملين يمكنهم تقييم الأداء أثناء تقدمهم من خلال الإطار المنطقى. إن الافتراضات الضمنية فى غاية الأهمية لأنها تحدد إذا ما كانت النواتج تحققت أم لا. ولهذا فإن اختبار الافتراضات هو جزء مهم من عملية التعلم وهذه الاتجاهات كانت أيضا موضع نقد، وأحد الانتقادات التى وجهت لتحليل الإطار المنطقى هو تجاهلها أهمية المحاسبية وتحديد المسئولية التى تعكس ثقافة التدقيق التى تسعى لتقليل الشك فى الأهداف القابلة للقياس. وكما يشير (جاسبر Gasper) أن مثل هذه العمليات محدودة النفع والفائدة عندما لا تكون هناك تأثيرات غير مقصودة وعندما تكون التفاعلات معقدة، وإذا ما كان هناك اختلافات رئيسة بين الأطراف المعنية (٢٧ : ٢٠٠٠) ويتفق كتاب آخرون، على سبيل المثال (بجز Biggs) و(سميث Smith (2003) حيث يزعمان أن إدارة دورة المشروع التى من المفترض أن تعزز التعلم، قد أعطت الأولوية فى الترتيب للأوضاع التنظيمية والثقافات وتغتصب مكانة القوة الإنسانية التى تستطيع أن تؤثر بشكل أساسى فى برامج التنمية والمشروعات.

ويثير (كلارك Clark) جدلا بأن العاملين - وحتى بشكل فردى- أكثر فاعلية من المنظمات، إذ يمكنهم إحداث تأثير محفز على نواتج الفعل التنموى (١٨٥٩ - ٢٠٠٣)

وهناك أساليب بديلة طورت فى مراكز بحوث التنمية الدولية بكندا (IDRC) ركزت على خريطة النتائج استجابة أو ردًا على التعنت الملحوظ لتحليل

الإطار المنطقى ويشير مركز بحوث التنمية الدولية بكندا (٧ : ٢٠٠٧) إلى أن تحليل الإطار المنطقى يتخذ رؤية ميكانيكية مركزة على المصطلح البالستى " تأثير" والذى يتضمن علاقة مباشرة منفصلة يمكن توقعها وقياسها. هذه العلاقة بين البرنامج والتغيرات التى يتمنى أن يحققها .بينما تنظيم الحصيلة (OM) يرى التنمية كما وصفت على المدى البعيد مشاكل مفتوحة وتعترف بأن التغير الاجتماعى معقد ويتطلب التغير فى أطراف فاعلة متعددة وعلى مضى فترات طويلة من الزمن، ويصح بالضرورة، أن يفترض تحليل الإطار المنطقى النتائج التى تهدف لها برامج التنمية؛ لأنها تحت السيطرة تمامًا بينما تنظيم الحصيلة ترتكز على فهم الهيئات التى يمكنها أن تؤثر وتساهم فى نواتج التنمية (مركز بحوث التنمية الدولية بكندا ٢٠٠٢-٧).

مثل هذه الأفكار، خاصة تلك التى تدور حول الأوضاع التنظيمية والثقافية ودور القوة الإنسانية يعود بنا إلى الارتباط الاجتماعى والمواطنة النشطة كنقاط للتعلم. ولكى نضع ذلك فى السياق، هناك نقاش حول ما إذا كان المتداخلون (على سبيل المثال المهنيين العاملين فى التنمية) يحاولون استدامة الشكل الاستعمارى الجديد لإدارة التنمية أو يقدمون وسائل لأنواع جديدة من الأساليب والعمل لأجل معين (كوك ٢٠٠٣ Cooke - كوثارى ٢٠٠٥ - Kothari) شىء يمكن أن نحدده ونتعرف علية فى أكثر من موضع فى هذا الكتاب. ليست هناك إجابة سهلة لهذا السؤال، فمن ناحية عمل مهنى التنمية ضمن نماذج وحكمه مقبولة لخلفياتهم الاجتماعية الخاصة بهم أو حتى لو أنهم يسعون لاكتساب وعى عن بيئات اجتماعية أخرى، والتصرف بطريقة ارتدادية بمعنى أنهم على وعى ودراية ويفكرون فى أفعالهم، ومن ناحية أخرى مهنيو التنمية يعملون أيضا من داخل أجندات مؤسسية وتنظيمية قوية. الأمر الذى من الصعب أن يتنازعوا فيه (بوردا رودريجيز ٢٠٠٨ Borda Rodriguez) وهناك مسألة مهمة وهى إذا ما تمكن كل من العاملين والمعنيين من أن يتجاوزا الأجندات المرتكزة إلى القوة وينضموا فى لغة مشتركة من الارتباط المفتوح، لمثل هذه العمليات التى تتضمن الثقة، أهمية

الثقة لأجل علاقات مؤثرة حيث يتمكن العاملون من التعلم وهو أمر معروف، ومع بلاغة الثقة التى غالبًا ما تكون مصحوبة بفصاحة متبادلة بين الأطراف المعنية، يمكنها أن تخفى تفاوتات اجتماعية وانقسامات أعمق. أثيرت هذه النقطة مع مراعاة دور الشراكة فى التنمية وهى شىء مقدس أو أشبه بتلاوة مقدسة فى صلاة هندية لدى كثير من الحكومات، وواحدة من أهداف التنمية فى الألفية الجديدة حتى عام ٢٠١٥ وكما يبين (نكسولو Noxolo) عند التعقيب على الأهمية المعطاة للشراكة فى الورقة البيضاء لعام ١٩٩٧ فى المملكة المتحدة عن التنمية و التبادلية فى العلاقات الدولية البريطانية، من الممكن أن تتضمن إقرارًا واعترافًا بالقوة فى كل من بريطانيا والبلاد التى كانت مستعمرة سابقًا (التأكيد فى الأصل : ٢٦٤ : ٢٠٠٦) مع الوضع فى الاعتبار أن الأسباب والمبررات للعمل التنموى أشياء أساسية تتضمن تفهمًا وتقديرًا ملائمين للقوة التى حددها (ساموف Samoff وستورومكويست Stromquist) سابقا على أنهما الباحثان عن تغير موقفهم.

وعلاوة على ذلك، ومن خلال الارتباط الاجتماعى حيث احتمال التفاوتات الاجتماعية وتوقعات محدودة عن التنمية التى تشكل تحديا وحيث يمكن بناء الثقة .يتناول أحد مؤلفى هذا الكتاب هذه النقطة فى دراسة دور الخبراء فى التنمية. يقترح (ويلسون Wilson) أن احتمال التعلم قائم فى الارتباطات بين الخبراء والمواطنين. لو أن هناك قاعدة قيم مشتركة. وبينما تنمو الثقة من القيم المشتركة. يقترح (ويلسون Wilson) أن عملية الارتباط نفسها فى الممارسة المشتركة يمكن أن تنمى الثقة أيضا (٥١٩: ٢٠٠٦) ومع ذلك فان بناء الثقة لها عدد من المتطلبات سنستكشف بعضها فى هذا الكتاب وربما تستغرق وقتًا أيضا. كما يشير (كلارك Clark)فى دراسة الحالة التى قدموها عن استخدام البحث لبناء القدرات فى ابتكار ما بعد الحصاد فى الهند، كانت العلاقات تبنى على أساس الثقة والقيم المشتركة ووجهات النظر وبعضها بنى على مدار فترة طويلة من الزمن قبل المشروع (١٨٥٩: ٢٠٠٣).

لبناء الثقة من خلال الفعل المشترك وتمكين التعلم من خلال بناء الثقة هو إكمال دائرة مستمرة بالقوة. ومثل هذا الارتباط الذى يشتمل على خبراء "التعلم مع" دائرة قوية وأيضا "التعلم من" هذا الارتباط يمكنهم خلق "فضاء تعلم" (ويلسون ٢٠٠٦ / Wilson 2006) وهى فرصة ناتجة من تفاعل لأجل تعلم جديد. والتعلم الذى ظهر فى دراسات الحالات فى هذا الكتاب هى كل من "التعلم مع" و"التعلم من" إننا لا ننكر أهمية ما سبق ولكننا فى حاجة إلى عمليات مختلفة أخرى وأنواع أخرى من التعلم. ومع ذلك، ولكى نغلف أهمية الارتباط الاجتماعى فى التعلم فإننا نضيف أيضا "الفعل" إلى مفهوم فضاء التعلم (جونسون ٢٠٠٧ Johnson) بمعنى خلق الفرص للتعلم من خلال العمل المشترك والتفاعل الموثق (المكتوب) والضمنى (داخل الفرد أو جماعة). المعرفة فى الممارسة اليومية. هذه النظرة يتردد صداها مع نقد (ساموف Samoff) و(سترومكوست Stromquist) لبناء المعرفة على شبكة الانترنت. وعلى الرغم من أن ثورة المعلومات والمعرفة أتاحت فرص هائلة للانتشار والوجود للتعلم، فإننا نتفق مع هؤلاء المؤلفين أن استخدام المعرفة لحل المشكلات والتغلب على العقبات هو بالضرورة عملية نشطة ويجب أن يندمج القائمون على حل المشكلات بشكل مباشر فى توليد وإنتاج المعرفة التى يطلبونها (٦٥٤: ٢٠٠١).

بنية هذا الكتاب

بدلاً من محاولة تغطية مجال واسع قد تعرضنا له آنفا. يستخدم هذا الكتاب نتائج سلسلة من مشاريع البحث الصغيرة التى نفذناها على مدار عشر سنوات تقريبًا لدراسة أنماط مختلفة من التعلم من أجل التنمية. نناقش أولا بعض الأفكار الرئيسية والمفاهيم والمسائل فى التعلم وإنتاج المعرفة من أجل التنمية وعلى وجه الخصوص الطبيعة الاجتماعية للتعلم (وديناميكية التعلم فى الجماعات الاجتماعية والمؤسسات) وأيضا تحديات القوى والتفاوت الاجتماعى والعمل الديموقراطى. فى الفصل الثالث نبحث فى خبرة تدخل المعنيين المتعددين فى زيمبابوى، ودور الافتراضات التى تشكل تحديا، والنزاعات فى التعلم حول

مصالح وهموم جماعات المعنيين، والفصل الرابع ،مقارنة ومحاولة إظهار الفروق وتحليلات لخبرة شراكتين بين إدارتين محليتين إحداهما إدارة محلية فى الجنوب والأخرى إدارة محلية من الشمال. وكان الأساس المنطقى لديهم هو التعلم من ممارس مقابل ممارس ودراسة طبيعة ارتباط الند أو النظير عبر تواريخ اجتماعية مختلفة وثقافات. وفى الفصل الخامس ندرس خبرات مدراء التنمية المرتبطين بعمليات التعلم الرسمية وتأثير تعلمهم على قدراتهم على الفهم وممارساتهم وأيضا على مؤسساتهم. والفصل السادس يركز على المشروع الاسترشادى لاختبار احتمال استخدام الاتصال عبر شبكة الانترنت (أون لاين) لتعزيز التعلم للأنماط المختلفة من العاملين فى المجال العام والتحديات الاجتماعية والفنية لمثل هذه التجربة. وفى الفصل الأخير نتناول بالبحث الرؤى النظرية والتجريبية القائمة على الملاحظة والاختبار من دراسات الحالات وخاصة بالنسبة للعمل التنموى على أنه ممارسة تأملية وإيجاد واستخدام فضاءات التعلم.

الهوامش

(١) الحروف (BRICS) اختصار للحرف الأول من الدول الآتية : البرازيل وروسيا والهند والصين وجنوب أفريقيا وقد مرت هذه الدول بتجربة التغير الاقتصادى والنمو الملحوظ فى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين.

(٢) عنوان المجلد المكون من ثلاثة أجزاء دراسة قام بها البنك الدولى فى التسعينيات والذى أفاد تقرير البنك الدولى فى العام ٢٠٠٠ بعنوان (مهاجمة الفقر). يوثق هذا التقرير الاتجاه المتغير للبنك الدولى منذ تقريره فى عام ١٩٩٠ والذى أكد على الاستثمار كثيف العمالة فى رأس المال البشرى وشبكات السلامة الاجتماعية وسيلةً لتقليل الفقر. وكان التأكيد الجديد على إتاحة الفرصة والأمن والتمكين.

الفصل الثانى

مداخل للتعلم من أجل التنمية

فى هذا الفصل نوجز بعض المداخل لفهم التعلم من أجل التنمية والقضايا التى تطرح للنقاش. وكما أشرنا فى الفصل الأول أن التعلم والمعرفة من أجل التنمية هما مناطق تزداد اتساعا فى الدراسة والممارسة. ويوجد الآن ميادين تنافس على نطاق واسع للجدل الذى ينصب على المفاهيم وأيضا الأدوات والأساليب الفنية والمهارات لتعزيز التعلم ومشاركة المعرفة وإدارة المعرفة فى التنمية. والنقاش فى هذا الفصل لا يدور حول الأدوات والأساليب الفنية والمهارات وفقط أنما حول المداخل التى نفكر فى التركيز على بعض الأفكار والمفاهيم المهمة - على سبيل المثال، القوة والفعل التواصلى (انظر مناقشة هذا المفهوم فيما يلى) - ضمن النطاق الأوسع، ولكنة وثيق الصلة، بميادين تنافس المعرفة وطرق فهم الديناميات الاجتماعية للتعلم.

وقمنا بتجميع هذه المداخل فى ثلاثة مجالات اهتمام تتعلق بشكل كبير بمفاهيم التنمية التى أجملناها فى الفصل الأول، ومع ذلك فإن هذه المفاهيم ليست على وجه الدقة مصنفة فئات محددة، والمجال الأول من هذا الشأن هو فهم كيف ولماذا يحدث التعلم، من ناحية، هذا الشأن وثيق الصلة بالتنمية باعتباره تاريخ العمليات التى من خلالها يحدث التغير والحوافز للعاملين (خاصة المشروعات الصغيرة والكبيرة سواء عامة أو خاصة) ليتعلموا من بعضهم ولخلق منتجات جديدة وعمليات وأسواق ولتوليد الثروة وكثير من النقاش كان حول التعلم التكنولوجى والابتكار، رغم أن هناك كتابات حديثة ركزت على المؤسسات

والأنظمة التى فى داخلها يحدث التعلم والابتكار (أو يكون باعثا على التعلم والابتكار).

إلا أنه من الخطأ أن نظن أن التعلم والابتكار هما ببساطة مجرد عمليات ناشئة على أنها نتيجة طبيعية. إنها غالبا أعمال مخططة ومتعمدة وأيضا مصممة لإحداث أنواع محددة من التغير. إن المنظمات العالمية مثل البنك الدولى ومنظمة التنمية الصناعية التابعة للأمم المتحدة ومنظمة التجارة العالمية ومنظمة العمل الدولية كلها مهتمة بالمشروع الابتكارى من أجل التنمية و بشكل خاص تأثيره على المشروع الابتكارى الاقتصادى والصناعى والتجارى والعمالة وعلى النمو.

هناك كتاب آخرون درسوا " كيف يحدث التعلم"و بحثوا بشكل خاص تداخلات التنمية، وقالوا إن التعلم ربما يحدث من تلك التداخلات أو أن التداخلات نفسها ربما صممت بغرض تعزيز التعلم والارتقاء به. وأنماط التعلم هذه تعد جزءًا مهمًا من هذا الكتاب وسنتناول بالبحث هنا بعض من هذه الأفكار التى استخدمت لصياغة وفهم هذه التداخلات التالية:

تقع اهتماماتنا داخل المجموعة الثانية بكيف نعزز التعلم من أجل التنمية: الأفكار والنطاقات والأدوات والأساليب الفنية والمهارات التى تهدف لتحقيق التعلم بين العاملين (سواء كانوا هيئات حكومية ومشروعات ومنظمات إنمائية وجماعات مجتمعية أم أفرادًا) مثل تلك العمليات عادة ما توجه لبناء القدرات. هذا من جانب، وزيادة تأثير ومجال نشاط التنمية من جانب آخر وتستقيم النقاشات فى هذه المنطقة مع التنمية المقصودة مما ينتج عنها مجموعة شاملة من الكتب والمقالات والكتيبات وتفاصيل الخبرات.

فيما يتعلق ببناء القدرات والإمكانيات ركز بعض الكتاب على ما يسمى مداخل عملية التعلم من أجل التنمية واستخدم (ديفيد كورتن David Kurten) (١٩٩٢م) مفهوم مدخل عملية التنمية لتحديد عملية مرحلية محددة لدعم التعلم فى تداخلات التنمية ولكن هذا المفهوم يشير أيضًا إلى مجموعة من الأساليب

التى تحاول أن تعزز التعلم (انظر على سبيل المثال روندنيللى (١٩٩٧م) -Ron dinelli وجياراتنا Wijayaratna ويوفوف Uphoff (١٩٩٧م) يرتبط بناء القدرات والإمكانيات أيضًا بمداخل المشاركة من أجل التنمية.

التعلم والمشاركة

تسمح أساليب عملية التعلم لموضوعات التنمية والتنمية المهنية بالمشاركة فى معارفهم ومصادرهم فى إيجاد برنامج يحقق توافقًا بين حاجات وقدرات المستفيدين وبين الدخلاء على الجماعة الذين يقدمون المساعدة. البحث والعمل مرتبطان بشكل تكاملى (معدل من كورتن ٤٩٧: ١١٩٨٠ Korten)

مراحل مداخل عملية التعلم:

- التعلم ليكون مؤثرًا.
- التعلم ليكون كفئًا.
- التعلم ليكون ممتدًا.

(فى الكتاب نفسه ٥٠٠ - ٤٩٩)

مداخل المشاركة للتنمية:

تتمثل تنمية المشاركة بشكل تقليدى على أنها منبثقة من الاعتراف بأخطاء أساليب التنمية من أعلى لأسفل (كوك وكوثارى ٥: ٢٠٠١ - Cooke and Kothari) تهدف أساليب المشاركة للتنمية لجعل الناس مركزين للتنمية وذلك بتشجيع اندماج المستفيد فى التداخلات التى تؤثر عليهم والتى لم يكن لديهم من قبل سوى تحكم محدود أو نفوذ. (فى الكتاب نفسه)

هذه العائلة الكبيرة من المداخل تشتمل على تقييم أداء المشاركة الريفية(PRA) وتعلم المشاركة والفعل (PLA) ويشتمل تقييم أداء المشاركة الريفية تمكين الريفيين من مشاركة وتحليل المعرفة حتى يتمكنوا من التصرف والتعلم (تشامبرز ١٩٩٧م Chambers, 1997: 104).

ويشمل تعلم المشاركة والعمل بشكل واسع تقييم أداء المشاركة الريفية مداخل أخرى لتعزيز الذى يقول:تعلم المشاركة والفعل. لذلك فهو يركز على التعلم بواسطة كل المشاركين ويقر ويهدف لفهم التنوع والاختلاف ويتضمن تفاعل الجماعة والتحليل ويواجه سياقات محدودة. وغالبًا ما يستخدم تيسيرًا خارجيًا ويؤدى إلى اقتراحات لإحداث التغيير (برتى ٧ - ٥٦ ١٩٩٥) .(Pretty 1995: 56-7)

إن مفهوم المشاركة له فكرة جديرة بالذكر عن التعلم فى جوهره بالتحديد وإن خبراء التنمية يجب أن ينصتوا أو يتعلموا من معارف وأفكار أولئك المعرضين للتداخلات وهدفها بدلاً من الطريقة العكسية أو وضع الأخير أولاً (تشامبرز ١٩٩٧ - Chambers)، أنواع الكتابة عن مداخل المشاركة تتضمن سلسلة متزايدة من كتيبات ومواقع على شبكة الإنترنت وأدوات (على سبيل المثال، تقييم أداء المشاركة الريفية والعمل والتعلم التشاركى) والأساليب الفنية (على سبيل المثال. جماعات الأزيز أو جماعات الهمس(*) وترتيب الثروة والرسوم البيانية التوضيحية) من أجل تعزيز مشاركة العاملين فى التنمية.

وعمومًا، تتمتع مداخل التعلم التشاركى بتأثير قوى على طريقة تفكيرنا فى التنمية المقصودة، وكانت هذه المداخل أيضًا موضوع التدقيق النقدى الذى سنعود إليه فى الفصل الثالث.

كثير من هذه النقاشات وأنماط الفعل المرتبطة بها هى جواب سريع لتاريخ طويل من الأفكار عن انتقال المعرفة فى التنمية والمداخل التقليدية للمساعدة الفنية والتدريب، وكان هناك جدل بأن تلك المداخل السابقة التى تميل إلى أن ترى التعلم خطيًا بدلاً من المكرر والتفاعلى قد خدمت ببساطة فى استدامة مكانة الخبراء ومعرفة الخبير وقد عزز ذلك من الثقافات التابعة للجهل

(*) جماعات صغيرة ضمن جماعة كبيرة تجتمع عادة بعد اجتماع عام أو محاضرة عامة لتبحث ما عرض فى الاجتماع العام أو لتحل مشكلة أو تعد أسئلة تطرح على الجماعة الكبرى. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية، د. فريد النجار - مكتبة لبنان). (المترجم)

المفترض، وفشلت فى بناء عمليات ديناميكية وإيجابية من التعلم التشاركى وإنتاج المعرفة التى تفيد فقراء الناس.

وكان نقد المداخل الخطية فى نقل التعلم والمعرفة باعثًا للعمليات والأساليب الفنية لتعزيز تشاركية المعرفة (على سبيل المثال الجلسات فى الأماكن المفتوحة وأسواق المعرفة وجماعات الحوار والأنماط المختلفة من ارتباط نظير مقابل نظير- انظر الصندوق) وهى متواجدة فى الدوريات القائمة على الممارسة ومواقع الإنترنت والنقاش الذى يحض على الممارسة المجتمعية (التى سيعود إليها فيما يلى).

وقد أيدت المنظمات الدولية الرئيسة مثل مؤسسة البنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى، وناصرت استخدام تشاركية المعرفة داخل هذه المنظمات كما أنها أقامت برامج على شبكة الإنترنت لتشاركية المعرفة على أساس دولى وهناك الآن برامج عديدة على شبكة الانترنت مع الاهتمام المتزايد بدقة استخدام هذه البرامج وتأثيرها وأثرها. وقد اعترف عدد من المنظمات الإنمائية بأهمية المعرفة للتنمية وقدمت برامج إيضاحية لتعزيز وإعلاء تشاركية المعرفة وإدارة المعرفة (كينج وماك جراث King & McGrath 2004). فى الفصل الأول ذكرنا دراسة نقدية لـ(ساموف وستر ومكويست ٢٠٠١ Samoff and Strom Quist 2001).

مشاركة المعرفة:

تمكن جلسات الفضاء المفتوحة الناس من أصحاب الاهتمامات المشتركة أو الموضوعات ذات الاهتمام المشترك أن يلتقوا معًا للنقاش.

أسواق المعرفة تعرض المعرفة /المعلومات حول موضوع معين أو كلام أو نقاش أو مؤسسة أو معهد إلى أخره وغالبًا ما تتضمن متحدثين وعروضًا وعروض تقديم فيديو وتمكن الناس من التفاعل مع المقدمين.

جماعات الحوار: التنمية من خلال الحوار - فى برامج إليكترونية وبرامج تبث على تردد منخفض الموجه وغير تجارية تقدم خدماتها لتجميع جماعات من الناس معًا (١).

ومجموعتنا الثالثة من الاهتمامات هى عن التعلم من أجل أى غرض؟ توازى هذه الجماعة مع فكرة التنمية على أنها رؤية، ورؤى التنمية على درجة عالية من التنافسية إلا أنها تتأثر بعدد من القيم والاهتمامات والمعايير والأعراف والثقافات، لذا فإن محاولة تحقيق رؤية معينة للتنمية عليها أن تواجه علاقات القوى والمصالح الاقتصادية والسياسية المسيطرة، والنافذة للأفكار والمعارف وتكنولوجيا التنمية والكتاب الذين يواجهون مثل هذه المسائل مهمومون بالعقبات التى تتضمن التعلم الجمعى ومشاركة المعرفة وتشمل أيضًا أولئك الذين لهم حجة قوية لبعض وجهات النظر والآراء الجارية عن التنمية، وتتضمن أولئك الذين يناقشون مسألة كيف تتخذ التنمية مفهومًا (على سبيل المثال كرش ١٩٩٥ورهنيما وباوترى ١٩٩٧ (Crush, 1995, Rahnema and Bawtree1997)، وكيف يتم تحقيقه (مثال هذا، نقد المشاركة ل كوك و كوثارى٢٠٠١ هايكى وموهان ٢٠٠١ (Mohan and, Hickey, Cooke and Kothari2004

تكمن أهمية تيارات التفكير هذه فى تركيزها على العلاقات الاجتماعية بين العاملين خاصة علاقات القوة، وكما سنرى فيما يلى وكذلك فى الفصول التالية، القوة والعلاقات الاجتماعية الأخرى، مهما كانت هذه العلاقات صريحة أو ضمنية فهى أساسية بالنسبة لكيفية حدوث التعلم، وإذا ما حدث فأى نوع من التعلم ولأى غرض. وهكذا فقد رأينا، نقد المشاركة، على الرغم من أنها لا تواجه التعلم مباشرة فهى تقترح رؤية المواطنة النشطة الراديكالية التى من خلالها يحدث التعلم لنوع مختلف من التنمية.

والأجزاء التالية من هذا الفصل تقترب من هذه المناطق الثلاث المهمة، والتى تمتد إلى نهاية الكتاب وتبرزها أفكار عن كيف ولماذا يتواصل البشر وما الذى

يتواصلون حوله وكيف يؤثر التعلم بالحقائق المهيمنة (على سبيل المثال، عن التنمية) وكيف أن التعلم ينبع من الاختلاف بين الناس وبين عوالمهم الاجتماعية من ناحية. ومن ناحية أخرى كيف ينبع من سياقات أو بيئات اجتماعية مؤقتة؟

وفى الجزء الأخير من هذا الفصل نبرز مفهومنا الخاص بنا عن "فضاء التعلم" والذى نستخدمه فى مناطق مختلفة فى هذا الكتاب.

التعلم من خلال التفكير والتواصل ضمن إطار من الحقيقة

فى هذا القسم ندرس عمل اثنين من أكثر الفلاسفة الاجتماعيين تأثيرًا فى النصف الثانى من القرن العشرين وهما (يورغن هابرماس - Jurgen Habermas 1929 وميشيل فوكو 1926 (Michel Foucault (1926-84) وهما بلا منازع المفكران الوحيدان اللذان كتبًا عن موضوعات القوة والمعرفة والتغير الاجتماعى: إن فكرة بيير بورديو Bourdieu عن الاستعداد الجسدى أو النزعة البنيوية الذى يصورها (بوردا رودريجوس Borda Rodriguez (٢٠٠٨) على أنها مجموعة متضمنة من التوقعات تأتى من معارف الخبرات السابقة، وتأتى فورا نظرية (لاتور - Latour) عن شبكة الفاعل على البال (لاتور ٢٠٠٥- Latour) ومع ذلك لم يستكشف أى منهما القاعدة الفلسفية الديناميكية الاجتماعية المركبة للتعليم وإنتاج المعرفة من خلال الارتباط الاجتماعى الذى يعتبر محل اهتمام (هابرماس Habermas) وليس الروابط بين المعرفة المنتجة على المستوى الصغير من خلال الأعمال الاجتماعية والتى تؤطر المعارف الكبيرة (أو الحقائق) (فوكو - Fou-cault).

إن استخدام (هابرماس - Habermas) و (فوكو - Foucault) معًا أمر غير عادى؛ لأنهما غالبًا ما يكونا فى نزاع كل منهما مع الأخر، وكان هذا الخلاف البين حول الرابط الأساسى لفوكو عن جواز المناقشة المنطقية التى يمكن أن تؤدى إلى التحرر السياسى للمقهورين (إدجار ١١٤: ٢٠٠٦ - Edgar 2006)، فهناك، مع ذلك أسباب معقولة للتركيز عليها فى هذا الكتاب.

أولاً: سنرى نظرية (هابرماس Habermas) للفعل التواصلى يتردد صداها بقوة مع النظريات الاجتماعية للتعلم. التعلم الاجتماعى للتنمية (كما أبرزه فى الفصل

الأول) ومناقشة مشاركة المعرفة آنفا. بل أكثر من ذلك الفعل التواصلى يتردد صداه أيضًا مع التفكير التنموى حول مداخل المشاركة للتعلم والمعرفة والفعل.

ثانيًا: كما هو مفهوم ضمنًا فيما سبق فإن تحليل (فوكو- Foucault)لكيفية إنتاج الحقائق المجتمعية ودوامها وصمودها فإنه يعطينا أداة تحليل مفيدة للتفكير حول وضع أطر لسياقات قوة المعرفة الذى يتضمنها التعلم الاجتماعى.

وأخيرًا، وبجمع أفكار (هابرماس Habermas و فوكو - Foucault) معًا، يغلف التوتر بين احتمال وجود قوة اجتماعية نشطة تؤدى إلى تعلم تحولى تحررى (انظر ما يلى) وأطر المعرفة ذات النطاق القسرى التى تعمل من داخلها هذه القوة، وعند الاقتراب من المفكرين أنفسهم. اكتشف أيضًا (بوردا رود ريجز -Borda Rod riguez) هذا التوتر نفسه الذى صنفه على أنه : (١) امتداد للمعرفة التنموية التى تتشكل وأن ممارسيها مقيدون بالخطاب المهيمن على مستوى واسع النطاق وبالمقالات متوسطة المستوى لمنظمات التنمية الدولية. (٢) هناك احتمال على المستوى الصغير من الارتباط بين العاملين لتبادل معرفة مثمرة والإنتاج، على الرغم من التأثير القسرى لتلك الأحاديث. (١٣: ٢٠٠٨)

وتجدر الإشارة هنا أن (هابرماس Habermas و فوكو- Foucault) كليهما كتبا باستفاضة عن المعرفة أكثر مما كتباه عن التعلم، ولكن إذا ما افترضنا العلاقة الحميمة بين المفهومين[٢] فإن عملها وثيق الصلة بهذا الكتاب.

التعلم التواصلى والتعلم الوسيلى (التعلم لغاية) (*)

ما هو الملمح الأساسى المميز الذى يجعلنا بشرًا؟ هذا السؤال البسيط، هو القوة الدافعة وراء عمل (هابرماس - Habermas)[٣] وإجابته هى: قدرتنا على التفكير والتأمل فيما نفعله وما نتعلمه، ويناقش (هابرماس - Habermas) فى أن

(*) التعلم الوسيلى: يشير المصطلح هنا إلى أن التعلم لا يقصد فى حد ذاته وإنما من أجل غاية أخرى. ومثال للتعلم الوسيلى أن الفرد يتعلم لغة أجنبية ليس لأنه أو لأنها تجد متعة فى ذلك التعلم. وإنما لأن اللغة الأجنبية قد تفيد عند السفر خارج البلاد ويفضل معظم المربين التعلم الشعورى -Ex pressive Learning أى ذلك النوع من التعلم الذى لا يحتاج إلى مكافأة أو حفز خارجيين، وإنما حيث يكون التعلم مهمًا وممتعًا فى حد ذاته وبذلك فهناك ارتباط بين التعلم الوسيلى والحفز الخارجى والتعلم الشعورى والحفز الداخلى (المترجم).

هذه (القابلية - Capacity) الأساسية والتى توجد فى كل البشر هى مصدر قدرتين (إيدجار ٤ - ٦: ٢٠٠٦/ Edgar, 2006: 62-4) وهما:

● قدرتنا على العمل " والتى يعنى بها (هابرماس- Habermas) قدرتنا على تحويل بيئتنا الفيزيائية أو الطبيعية للاستعمال الإنتاجى.

● قدرتنا على التفاعل والتواصل مع بعضنا ليس لمجرد الإحساس بنقل المعلومات ولكن لتبرير أفكارنا فى شكل مناقشة أو مناظرة فى موضوع ما أو اعتراض على شىء ما.

هابرماس (Habermas) ليس أول شخص بالتأكيد يشير بوضوح إلى القدرة الأولى، ففى القرن التاسع عشر، على سبيل المثال، شكلت القدرة على العمل الافتراض الأساسى(*) فى العمل عند (كارل ماركس - Karl Marx) وينتمى (هابرماس Habermas) نفسه إلى المدرسة الماركسية الجديدة فى التفكير ولكنه لم يقدم نقدًا للماركسية الكلاسيكية التى تتعلق بإهمال ماركس للقدرة الثانية التى ذكرناها آنفًا، ويناقش (هابرماس - Habermas)بالنسبة (لماركس ذ Marx) قدرتنا على تحويل البيئة المادية تسير كل شىء نفعله ذ مؤسسة الإنتاج والمجتمع الرأسمالى ومن ثم التغير الاجتماعى. ومع ذلك فإن هابرمس (Habermasيصر على أن الشكل الذى يحدث فيه التغير ليس محتوما وأن الميكانزم الذى نغير به المجتمع هو قدرتنا على التواصل (الكتاب نفسه).

هذا الجدال الدائر بين أفكار (هبرماس Habermas) و (ماركس - Marx) يمكن أن يستخدم ليعطى أولى مناطق اهتمامنا شكلا وجوهرا: كيف ولماذا يحدث التعلم؟ وما معنى التنمية عند (توماس Thomas) أنها عملية تاريخية تشير بشكل واضح إلى نزعة الرأسمالية أن تبنى فوق نفسها فى عملية دورية أو متلازمة (٢٩: ٢٠٠٠).

منافسة السوق الملازمة للرأسمالية تدفع إلى الابتكار التكنولوجى الذى يخلق بدوره كل المنتجات والعمليات (الجديدة).

(*) الافتراض هو اعتبار قضية ما صحيحة بناء على ما هو متوفر من الأدلة. الأخذ بخلاف ما هو مسلم أو مقبول به من المبادئ والتذرع به لإثبات أو إبطال قضية ما. (المترجم)

وتفترض هذه العملية المتلازمة للرأسمالية أن لدينا القدرة على المشاركة فى الابتكار التكنولوجى الذى بدوره يعتمد على استنباط معارف جديدة من خلال التفكير والتواصل وبمعنى آخر، فمن خلال التعلم يمكن تعريف الابتكار التكنولوجى على انه المعرفة من اجل الاستخدام الإنتاجى (أيلى وويلد ٢٠٠٥ - Ayele and Wield 2005) إنها المعرفة المرتبطة بقدرتنا الأساسية على العمل ذ بمعنى أن نحول " الطبيعة " ذ ونتعلم أن المعرفة الجديدة من خلال وبسبب ديناميكية الرأسمالية.

اهتمامات المعرفة الثلاثة

يفترض (هابرماس - Habermas) اهتمامات ثلاثة للمعرفة ولخصها (موهان و ويلسون - ٢٠٠٥ - Mohan and Wilson) فى الاهتمامات التالية:

المعرفة التقنية: تهدف إلى إعادة الإنتاج المادى المجتمع وكيف يتحكم الفرد ويؤثر فى بيئة (الوسائلية) وترتكز إلى حد كبير على المداخل العلمية.

المعرفة التأويلية (التفسيرية): تهدف إلى إثراء الفهم وتحويل الوعى خلال رباط من القواعد السلوكية المقبولة. وهذا يرتكز إلى حد كبير على الأساليب وفقا للتواصل بين أنفسنا وتسمح بفهم أعظم لمعانى العوالم الاجتماعية التى نسكن فيها.

المعرفة التحررية: تهدف إلى كسر القيود والتحرر من التركيبات التى تحدد خياراتنا والتى اعتبرت حتى الآن خارجة عن التحكم الإنسانى ويشمل ذلك التفكير الذاتى النقدى الذى يمكن الناس من التعرف على مصادر مشاكلهم.

لعل (هابرماس) يختلف مع هذا الوصف للتنمية على أنها عملية تاريخية مع ذلك لأنه يظن أن ذلك يقلل القدرة الإنسانية على التفكير والإبداع إلى الاهتمام التقنى للمعرفة والتواصل (انظر الصندوق).

ورغم أهمية ما تم التوصل إليه فإنه يتجاهل القدرة الإنسانية بشكل حاسم لـ: (١) التفكير فى المجتمع وترجمة ذلك من خلال المناقشة والاعتراض والمناظرة مع الآخرين (والتى يطلق عليها اهتمام تأويلى)، و(٢) ويتحدى ويشكل ذلك المجتمع (اهتمام تحررى).

ويعتبر تقسيم (هابرماس - Habermas) للمعرفة إلى اهتمامات تقنية وتأويلية وتحررية هو أهم عامل يستشهد به من أعماله (هابرماس Habermas ١٩٨٧).

المسألة، لذلك، ليست فكرة التنمية بأنها عملية تاريخية كما عبر عنها ببلاغة (توماس -Thomas) أنها خطأ، بل يهمل شيء ما. أننا لا نفكر ولا نتواصل فقط من اجل أن ندفع بالرأسمالية للأمام، أن التفاوتات الاجتماعية البنائية المصاحبة لنمو الرأسمالية مع بعض التأثيرات الأخرى الإيجابية والسلبية تولد أيضا عمليات جوهرية أوسع من التفكير والتواصل فى المجال الاجتماعى وهذا ما أدى إلى التغير الاجتماعى ومع ذلك، يستطيع المرء أن يعترض على تفاؤل محدد عند (هابرماس- Habermas) وبسبب هيمنة النظام الرأسمالى الاقتصادى والسياسى والايدلوجى فإنها تميل إلى الاندماج مع الواقع، وبمعنى آخر، إنها تشكل «الحقيقة» عن كيف يعمل العالم الذى يضع ويشكل ما الذى يجب أن تعلمه؟ وهو بلا شك قوة مقيدة لتوليد المعارف البديلة التى قد يعترضها. هكذا تبدو الحقيقة الكونية للرأسمالية أنها مولعة بأية فكرة عن معرفة التطور الذى يقف وراء جعل الرأسمالية أفضل.

وتشبث (هابرماس- Habermas) (٢٤٢- ١٤٣٠ : ١٩٨٤) نفسه بالقضية التى يسميها (العقلانية الوسيلية) والتى تمتاز بالمعرفة التقنية وتهتم بتبادل اكتساب المعلومات مقدمه على العقلانية التواصلية التى قد تسبب اعتراضًا على النظام الاجتماعى (انظر أيضا بوردا رودرجيز ٢٠٠٨) فإنه مع ذلك لا يرفض العقلانية الوسيلية كما أنه يعترف بأنه من الضرورى للمجتمعات أن تعمل وتدار، وبالنسبة له ولنا، القضية الرئيسة هى الطريقة التى تميل فيها العقلانية الوسيلية لأن تتكل على نفسها مع تحول المجتمع وفى خطر تفوق العقلانية

التواصلية فى عملية يسميها (بوردا رودرجيز Borda Rodriguez) استعمار العالم الحياتى (فى الكتاب نفسه هابرماس - Habermas 1987).

العقلانية الوسيلية (الغائية) ضد العقلانية التواصلية

العقلانية الوسيلية (الغائية): يلخصها (ايدجار ٧٤: ٢٠٠٦ - Edgar) على أنها الاختيار المنطقى لإنجاز أى غرض محدد لهذا فهذه المنطقية مرتبطة باختيار الوسائل بدلا من الغايات. العقلانية الوسيلية هى أساسية على سبيل المثال، فى تطبيق التكنولوجيا، فيحكم عليها بكفاءتها وتأثيرها وأيضا فى الإدارة الاجتماعية وفى تشكيل السياسات الاجتماعية والاقتصادية.

العقلانية التواصلية والفعل التواصلى

وعلى النقيض من العقلانية الوسيلية (الغائية) فإن العقلانية التواصلية معنية بالاختيار المنطقى للأهداف التى يتم الوصول إليها بالعمل التواصلى ذ النقاش الحر المفتوح لكل الأشخاص المعنيين بدون أى شكل من أشكال الإكراه أو الإجبار (إدجار، ٢٣: ٢٠٠٦- Edgar 2006: 23).

ولا يبشر هذا بخير للتعلم التحررى والذى ينبع من النقاش والمناظرة والتحدى، باختصار، عملية يطلق عليها " الفعل التواصلى " (الكتاب نفسه).

وهكذا فإن كيف ولماذا يحدث التعلم لا يمكن فصله عن نوع التعلم والمعرفة التى ينتجها هذا التعلم، والذى يؤدى إلى الاهتمام الثانى عن كيف يتم تعزيز وإعلاء التعلم فى هذا المثال فى سياق التدخل التنموى ذ هناك عنصر فى غاية الأهمية من خلاله يزداد مخزون المعرفة. فى الفترة التى تلت الحرب العالمية الثانية مباشرة. تخيل كثيرون على نطاق واسع أن المعرفة من أجل التنمية هى مساعدة فنية وعلى الرغم من أن المصطلح عاش إلى اليوم خاصة فى دوائر البنك الدولى وصندوق النقد الدولى (IMF) ويتخيل آخرون الآن المعرفة من أجل التنمية على أنها تعنى بناء القدرة (ويلسون ٢٠٠٧ - Wilson). والمساعدة الفنية كما يدل الاسم وبشكل صريح وسيلى فى المفهوم. بشكل أساسى هذا المفهوم

يجسد كيف ينجز العالم الغربى مهامه ويدير شئونه، هذه المعرفة كان من المفترض أن تنتقل للجنوب الذى لا يعرف ولم يكن الأمر مطروحا للنقاش.

المعرفة الإنمائية مثل بناء القدرة منذ منتصف التسعينات تمثل محاولة للابتعاد عن فلسفة الذرائع أو الوسائلية(*) المرتبطة بالمساعدة الفنية وهكذا نجد أنها وثيقة الصلة بالأساليب التشاركية للتدخل الإنمائى والذى أشرنا إليها آنفًا فى شكله البلاغى، تبدو المشاركة مماثلة لموقف خطاب (هابرمس - Habermas النموذجى (١٩٩٥:٨٨) و يعرف أيضا بمجتمع التواصل غير المقيد أو المحدد وتبع (ابل - ١٩٨٠ - Apel 1980) محاولة متعمدة ومدروسة لخلق الظروف من أجل تواصل حر وشفاف بين كل الأطراف المعنية فى التداخل(**)، ولكن المشاركة اتهت أيضا بالوسائلية أو الذرائعية (انظر على سبيل المثال كليفر ١٩٩٩- Cleaver) - وسيلة التعلم أو الاكتشاف الذاتى للحقائق الرأسمالية (ويلسون ٢٠٠٦) أو محاولة إثبات خلق معرفة تحويلية أو (تحريرة) ضعيفة.

ويشير نقاش المشاركة إلى مسألة صعبة للفكرة الهبرماسية للفعل التواصلى، إلى الحد الذى يعتبر فيه التداخل التنموى مطلوبًا للحصول على تأثير إيجابى على هؤلاء الذين يوجه لهم (التداخل) ويمكن تحقيق ذلك فقط من خلال درجة معنية من الوسائلية ويجب فرض الفروض مثال ذلك أن الرأسمالية هى الطريق الذى يسير عليه العالم أو أنه على مستوى أكثر دنيوية، و يتنبأ بدرجة معقولة من التأكد أن الأطراف المعنية الأخرى (سواء أفرادا أم منظمات شريكة) ستتفاعل مع الاقتراحات، فقط من أجل إنجاز المهام، وغالبًا ما يكون مستحيلا أن تفكر فى تواصل مفتوح وشفاف مع الآخرين ناهيك عن المشاركة، فيما عدا، وربما بأقصى

(*) فلسفة الذرائع أو الوسيلة : instrumentalism نظرية فلسفية تعتبر الافتراضات صحيحة أو غير صحيحة حسب ما تتعلق النتائج المتوقعة مع النتائج الفعلية عند تطبيق الافتراض وبعبارة أخرى تقبل الافتراضات أو ترفض بعد التجربة وهى أساس فلسفة (جون ديوى ١٨٥٩ - ١٩٥٢ J. Dewey) المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية - د. فريد النجار، مكتبة لبنان).(المترجم)

(**) التداخل intervention أى عمل يقوم به الكائن الحى فيغير مراكز الأشياء أو القوى فى بيئته أو فيه أى الكائن الحى عينه، وبذلك تحصل منبهات جديدة تفعل فيه. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية - د. فريد النجار - مكتبة لبنان). (المترجم)

درجات الاعتدال من التفسيرات. لنأخذ الفقرة المقتبسة التالية من أحد مديرى التنمية حيث يقول:

" فى أيام مثل هذا اليوم (وما أكثرها) كنت وحدى أفكر كيف يمكن أن نرضى أو نسد احتياجات المجتمع وتكون مقبولة لهم وفى الوقت نفسه. نحاول الإبقاء على السمعة من الأطراف الخارجية أمثال المتبرعين ؟ أو هل نستخدم مثل هذه المجتمعات فقط من أجل تعلمنا فقط؟.. بينما يترك القرويين الفقراء بائسين لا حول ولا قوة لهم... ومع كثير من الألفاظ التى لها مغزاها والعبارات الجامعة الشاملة، وتشمل قائمة العبارات اللافتة للنظر أشياء كثيرة مثل، المشاركة والعملية الديمقراطية و مشاركة العمل واللامركزية، ولكن هل ينتهى بنا الأمر عند الناس العاديين والوصول إلى آلية صنع القرار... أو... هل مازالت هذه الأشياء يفرضها ويمليها الميسرون؟ وفى يوم كهذا تواجهك مشاكل الناس الفورية ولكن عليك أن تستشير (التقييم الريفى المشارك -PRA) وأن تقلق لأن جدولك السنوى لابد أن يعدل لأن الطرق متعذر بلوغها (كراوافورد الكتاب نفسه ١٧٣: Crawford ١٩٩٩).

يدرك (هابرماس - Habermas)جيدا هذا التوتر بين العقلانية الوسيلية والعقلانية التواصلية وكما هو موضح فيما سبق، هناك، مع ذلك. مسألتان أخريان تظهران حتى لو أن المجال يسمح بالنقاش المفتوح والشفاف من أجل التداخل التنموى. بالنسبة (لهابرماس - Habermas) شرط التبادل التواصلى هو أن المشاركين قادرين على الاقتراب من الفروض التى تعقد بشكل مشترك تدنو بشكل تبادلى من عالم حياتى مشترك (هابرماس ١٩٨٤، ١٩٨٧، ١٩٩٠ - Habermas , 1984 , 87, 90).

العوالم الحياتية:

العالم الحياتى هو مخزون الكفاءات والمعرفة التى يستخدمها الناس ليشقوا طريقهم فى حياتهم اليومية بالتفاوض والتفاعل مع الآخرين وفى النهاية يخلقون العلاقات الاجتماعية ويبقون عليها (إدجار: ٨٩: ٢٠٠٦ -Ed-gar 2006:89) قدراتنا فى عالم الحياة تجعل العمل التواصلى ممكنا

(انظر الصندوق صـ: ٤٤) وتستخدم هذه الكفاءات بشكل نمطى للبقاء على علاقاتنا والحفاظ عليها مع الناس الذين نعرفهم، ليس فقط من خلال الإنفاق فى المضمون ولكن أيضا من خلال التحدى والتفاوض. والتفاعلات المستخدمة، تتطلب منا، رغم ذلك، أن نضع رؤية مشتركة أساسية للطريقة التى يعمل بها العالم من خلال إرساء مصالح عامة وتفسيرات عامة لصالح الحياة (الكتاب نفسه: ٩٠) وبمعنى آخر إننا نرسى عالم حياة مشترك أو إجماع أساس.

وقد وصف (هابرماس - Habermas) ذلك أيضا على أنها الإجماع الأساسى الذى يكمن وراء كل تبادل وصفى (مقتبس من فيشر ١٩٩٩: ٢٠٠٣ - Fisher, 1999 :2003) وهناك قضية ضمن التداخل التنموى وهى أن مثل هذا الإجماع الأساسى هو على الأرجح لا يكون كشىء قبلى بين الأطراف المعنية المختلفة ولذلك فإن الفعل التواصلى لا يمكن أن يؤسس نفسه بنجاح. القضية إذن تصبح سواء إجماعًا سياسيًا عاما يمكن توليده أم لا يمكن. فى الفصل الثالث يقوم بدراسة أحدى المحاولات لمواجهة هذا التحدى من خلال عرض الافتراضات المختلفة أولا بين الأطراف المعنية فى مشروع صغير الذى يضم عدة أطراف عاملة فى تصميمه.

والقضية الثانية تهتم بالحالات حيث يمكن القول إن الإجماع الأساسى موجود بين الأطراف المعنية (سبيل المثال، لأنهم جميعا مهندسين محترفين). لا توجد الافتراضات المشتركة العامة التى تشكل الإجماع الأساسى ثم يحدد الاحتمالات من أجل التعلم التحولى / التحررى لأن المشاركين حوصروا داخل عالم حياة مشترك الذى تبدى وجوده، لهم، طبيعيًا ولذلك لا يجوز الاعتراض عليه، وسوف نقوم بدراسة هذه المسألة بمزيد من التفصيل فى الفصل الرابع.

وتسبب القضيتان توترًا لهذا الكتاب بين ما هو عام ومشترك بين الناس وبين ما هو مختلف فالأشياء المشتركة والعامة بين الأفراد والجماعات تكمن فى الإجماع الأساسى الذى يسمح بدوره بالتبادل التواصلى قاعدة للتعلم التشاركى، بالإضافة إلى ذلك، توفر الأشياء المشتركة والعامة قاعدة أمن للمنظمة المشتركة والعمل بدافع للتعلم والابتكار[٤] وفى المقابل، وتحت ظروف الاختلاف فإن

الإجماع الأساسى والمنظمة المشتركة والعمل أكثر صعوبة.(٤) إنه الاختلاف وليس الاشتراك فى أشياء عامة مشتركة ومع ذلك، هذا هو مصدر التعلم والمعرفة الجديدة فى النهاية كما سنرى خلال مزيد من البحث فى القسم التالى عن نظريات التعلم.

وعن كيف نرتقى بالتعلم لا يمكن فصله عن اهتمامنا الثالث، من ناحية الغرض، وكما وضحنا آنفًا يتوازى الغرض مع الإحساس بالتنمية باعتباره رؤية للمجتمع المرغوب فيه وبالتأكيد فإن لدى (هبرماس - Habermas) نفسه رؤية وهى التحرر السياسى والعدالة الاجتماعية التى يمكن تحقيقها من خلال الفعل التواصلى.

وعلى نطاق أكثر اتساعا مازال يسعى للمشاركة فيّما سماه مشروع الحداثة الذى لم ينته حيث يسود العقل والمنطق (إدجار ٩٦: ٢٠٠٦- Edgar).

وهنا فهو يتناقض مع رؤية الدراسات التقليدية التنموية للحداثة على أنها حالة مرغوب فيها يمكن تحقيقها ليس من خلال الفعل التواصلى والتعلم الذى ينبثق من أى عمل بل من خلال عملية تحديث حيث تصبح الوسائل غايات. والتفسير القديم للتحديث فى سياق التنمية يقول إنه يشتمل على العمليات التالية:

- التغير من البسيط والأساليب التقليدية إلى تطبيق المعرفة العلمية.
- التحول من زراعة الكفاف والبقاء إلى الإنتاج التجارى للسلع الزراعية.
- الانتقال من استخدام القوة البشرية والحيوانية إلى التصنيع
- الانتقال من المزرعة والقرية إلى المراكز الحضرية. (سملسر ١٢٦ - ١٩٦٨ - Smelser 1968: 126).

وحتى الآن وأثناء تسارع هذه العملية فإن التعلم التقنى عن" كيف نفعل ذلك" مطلوب و فكرة المساعدة التقنية فى هذا الصدد (انظر السابق) رحبت بها الأمم المتحدة عند افتتاحها فى نهاية الحرب العالمية الثانية وحيث ولدت منظمة الأمم المتحدة (ويلسون ٢٠٠٧ - Wilson).

لا يعتبر التحديث الرؤية التنموية الوحيدة ولكن هناك رؤى مختلفة تتنافس فيما بينها، فإن رؤية التمكين على سبيل المثال من موضوعات(هابرماس - Ha- bermas) المفضلة للتحرر السياسى والعدالة الاجتماعية.

التمكين: عملية مرغوب فيها من خلالها يتولى الأفراد بشكل نمطى التحكم المباشر فى حياتهم بما فيهم أفقر الفقراء. فإن الفقراء (ونأمل ذلك) سيصبحون قادرين على أن يكونوا قوى لهم تنميتهم الخاصة بهم (توماس Thomas - ٢٠٠٠).

إننا نختار التمكين مثالاً بديلاً للرؤية التنموية (وهناك عدة بدائل أخرى) وذلك بسبب ارتباطها الخاص مع مداخل المشاركة التى تناصر- على الأقل ضمنيًا- الفعل التواصلى.

وهناك، رغم ذلك، سلسلة متصلة من الحواس حيث يستخدم فيها مصطلح التمكين ويمكن تحديدها بالآتى:

● معرفة كيف يؤدى المرء الأشياء لنفسه والمغلفة بالحكمة الشهيرة " إذا أعطيت شخصًا ما سمكة فإنك تطعمه أو تطعمها ليوم واحد أما إذا علمته أو علمتها كيف يصطاد فإنك تطعمه مدى الحياة."

هذه الحاسة مرتبطة أساسًا بكتاب (شوماخر - Schumacher) الشهير "الصغير جميل" (١٩٧٤)، ومؤخرًا وضع هذا الشعار موضع التنفيذ بمعنى إمداد الناس بالمعرفة التى تمكنهم من المشاركة فى إدارة شئونهم. والاستفادة من التنمية الرأسمالية. إنها الرؤية التى تتطلب فى الحس (الهابرماسى) معرفة تقنية. من حيث المبدأ، لا يتطلب التعلم من خلال مداخل المشاركة على الرغم من أنها غالبًا ما تبرر على أساس الفاعلية كما أن اكتساب المعرفة يتطلب أن تتواءم مع السياق المحلى، المعرفة التى تسكن فى المتلقين.

● معرفة الأسباب الجذرية لسوء التمكين للفرد والمعرفة بشكل إجمالى كيف يعترض على هذه الأسباب، هذه الحاسة الأكثر شهرة بارتباطها مع العالم التربوى

البرازيلى الراديكالى (باولو فريدى - Paulo Freire) وكتابة(*) بيدا جوجيا المقهورين، ويتطلب ذلك معرفة تفسيرية أو تأويلية وكذلك معرفة تحررية. ومن هنا تجد أن عملية التعلم قائمة على المناقشة المفتوحة والمناظرة لأن كل أسلوب تشاركى ضرورى بالتحديد ولذلك فهو يأتى الأقرب لفكرة الفعل التواصلى.

يتناول الفصل الثالث بالشرح المفصل المشاركة فضاءات أخرى ونتناول بالشرح أيضا فى الفصلين الرابع والسادس المزيد من أنواع المعرفة المنتجة وإمكانية الفعل التواصلى بين المشاركين فى فضاءات العمل.

ومفتاح نقاشنا هو القوة وعلاقات القوة بين المشاركين.

القوة والمعرفة: التعلم ينشأ بالحقيقة

عند مستوى القوة الأساسى يمكننا أن نقول إن علاقة القوة تتجلى وتتضح عندما يتصرف الناس بطرق أخرى لم يختاروها، وغالبا ما يكونوا على وعى بوجود القوة فى شكل قواعد، وتعليمات أو تهديدات ويمكن أن تكون فى أقوى حالاتها، فى حالة عدم دراية الناس بوجود هذه القوة. فهم يقدمون على القيام بأفعال وأعمال ما؛ لأنهم يؤمنون بأن ذلك هو الصواب أو الأشياء الصحيحة. أو تبدو أنها طبيعية أو عادية - سنناقش هذا التأثير فيما بعد (كيلى ولسون - Kelly and Wilson2002).

فى التنمية من المعتاد أن نفكر فى علاقات القوة بين الناس أو بين الجماعات الاجتماعية (للتلخيص انظر جونسون ومايوكس ٥٤ : ١٤٨ : ١٩٩٨ Johnson and Mayoux 1998: 148: 54). وفى قلب علاقات الجنس (ذكر أو أنثى) على سبيل المثال هناك علاقات القوى بين الرجال والنساء وأمثلة أخرى لعلاقات القوة تلك العلاقات القائمة على الطبقة (هؤلاء الذين يمتلكون رأس المال وأولئك الذين يعملون من أجله، الدين (يتجلى أحيانا بين القادة والتابعين)، والعمر (بين الشباب والكبار) والعرقية (بين المجموعات العرقية) المختلفة.

(*) بيد جوجيا - pedagogy (فن التعليم - علم أصول التدريس وتقابلها لفظة التربية - education). (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية). (المترجم)

- وبالنسبة للقوة نفسها فمن المفيد أن نفرق أو نميز بين ثلاثة احتمالات.. انظر(رولاندز، ١٩٩٧ - Rowlands 1997).

١ - القوة الفوقية: تتحكم هذه القوة فى الناس من خلال القوة الفوقية السياسية المباشرة أو التحكم فى الموارد، وليس من الضرورى أن تكون القوة الفوقية علنية وصريحة لأن الناس يضفون من ذواتهم على هذه القوة حتى تبدو "طبيعية" فى علاقات القوى مع الآخرين.

٢ - قوة لصالح: وهى حول التمتع بالقدرات والإمكانات التى تساعد على الاختيار وترتبط بالأعمال وبمعنى آخر، القدرة على تغير الظروف لوجود المرء وغالبًا ما تشكل مقاومة للقوة الفوقية.

٣ - قوة مع: وهى المقدرة على تحقيق تحكم من خلال العمل المشترك مع الآخرين.

ويهتم هذا الكتاب غاية الاهتمام بالقوتين الأخيرتين، القوة لصالح والقوة مع والتى نرى التمكن منهما بالتعلم. فى الوقت الذى نعى فيه مدى الصلة بالقوة مع، فكلا القوتين: القوة لأجل والقوة معا تتصلان بقوة مع غرض التعلم لاكتساب قدرات وإمكانيات للتنمية سواء بشكل فردى أم جماعى ويتردد صدى القوة مع، مع فكرة دعم وإعلاء التعلم من خلال الفعل التواصلى الجماعى.

ويركز عمل (فوكو- Foucault) على علاقات القوة والمعرفة التى تبين لماذا نقترب منها هنا. وفى كتابات (فوكو - Foucault) هناك موضوعان وثيقا الصلة بهذا الكتاب: الأول: موضوع الحوكمة أو فن الحكومة الحديثة (فوكو - Foucault 1979) وثانيًا موضوع تعميم أنظمة الحكم الحقيقية وكلا الموضوعين مرتبط بعمل (فوكو- Foucault 1980) والذى نشرحه فيما يلى، والموضعان مرتبطان ببعضهما مع أنه من المفيد أن نتناول كل منهما على حدة.

الحوكمة: بالنسبة (لـ: فوكو- Foucault) فإن فن الحكومة الحديثة يتطلب أن يعرف السكان جيدا احتياجاتهم وخصائصهم حتى تتمكن الحكومة أن تحكم

الناس، وعلى الحكومة أن تتعرف على سكانها وتتعلم كثيرا عنهم ويمكن أن يتحقق ذلك بطريقة كمية من خلال التجميع الإحصائى والتصنيف والتنظيم، ويمكن اعتبار جماعات التركيز وإجراء المقابلات على أنها إضافة لبعد نوعى وتشكل حجة (فوكو - Foucault) تحديًا إذ يبدو أن التعلم من اجل التنمية يشكل حلقة معتدلة ومع ذلك يتعلم مختلف الناس أشياء مختلفة لأغراض مختلفة. ويمكننا أن نأخذ مثالا من مشهد أن المشاركة هى أفضل الطرق لتعزيز التنمية التى تنفع الفقراء والمهمشين. ومع ذلك هناك وجهة نظر متشككة يمكن لمهنىٍّ التنمية مهما كان اعتناقهم أو مناظرتهم أن يستخدموها بغرض معرفة أو اكتشاف المستفيدين وبيئتهم المحيطة من أجل أن يؤدوا بشكل أكثر فاعلية وتأثيرا ما عقدوا العزم بالفعل على تنفيذه وفعله (ويلسون ٢٠٠٦ (Wilson) لا توجد هناك نية حقيقية بالنسبة للتنمية لتكون تمرينًا أو تدريبًا فى الفعل التواصلى (لمن يسأل ما الذى يفعله مهنيو التنمية) .

" **إنتاج الحقيقة** " هذه العملية التى تؤسس بها " الحقيقة " العامة فى المجتمع التى بعد ذلك تشكل ما هى المعرفة المسموح بها ومن ثم ما الذى يجب تعلمه فى مجال محدد وبلغة هذا الكتاب، قد يحدد المرء المجموعة الغالبة من " الحقائق الكبرى وكيف نبقى على التنمية مستمرة؟ ثم بعد ذلك التداخلات على كل المستويات، ومن الأمثلة عن حقائق التنمية المعاصرة الغالبة تشمل: منافسة السوق تعزز التنمية وتدفع بها قدما. والحكم الرشيد. ويشمل التمثيل الديموقراطى، وهو أمر جوهرى وكذلك أيضا التصنيع والعولمة (وهما أمران محتومان) والبديل لذلك والذى لا يمكن تجنبه أن هناك أناسًا سيتركون بلا تنمية، مثل هذه "الحقائق" العمومية ستنير الطريق أمام كل من يريد أن يواكب مداخلة التنمية. على سبيل المثال، عندما تصبح مناقشات التنمية مستقطبة كما هو الحال غالبًا فإن مفهوم "لا يوجد سبيل آخر يمكن أن ننشده. وأوضح تمثيل لذلك هو مشروع تنمية بناء سد فى بلد ما. فعملية البناء والتشييد ستتسبب

حتما فى انقطاع تدفق المياه فى منطقة مستجمع الأمطار(*) وستجرى مناقشات ومناظرات وجدل واعتراض ولكن مؤيدى السد سيدّعون فى نهاية الأمر أنه لا يوجد سبيل آخر يمكن من خلاله سد احتياجات هذه البلد من مياه الشرب والرى ومحطات توليد الطاقة الكهربائية وما إلى ذلك. والغرض من مثل هذه الحقيقة العامة هو استبعاد معارف بديلة قد تؤدى بشكل جذرى إلى سياسات مختلفة.

بحث (فوكو - Foucault) وكتب بشكل مستفيض ومفصل وقدم وصفًا وتفسيرات عن كيف أن أنظمة الحقيقة تؤسس على مر الزمن من خلال تعدد العلاقات عند وبين مقاييس - الأفراد والتجمعات والمؤسسات والدولة وهكذا والذى يمكن أن يعرف علاقات القوى التى (يغلب عليها التبدل أو التغير) (فوكو - Foucault 1980) على سبيل المثال فى كتابه "النظام والعقاب" (١٩٩١)، يتتبع تطور الحقيقة(**) أو الصدق حول معاملة المجرمين بداية من إنزال العقاب البدنى والعنف العلنى فى القرن الثامن عشر (التعذيب والجلد وتنفيذ أحكام الشنق العلنى) إلى انضباط المجرمين وترويعهم وإصلاحهم فى عزلة وسرية السجون فى القرن التاسع عشر.

فى رأى (فوكو - Foucault) يتم المحافظة والبقاء على أنظمة الحقيقة بأجهزة أو أدوات الحكومة الحديثة لأغراض الحوكمة ذ ومن هنا الرابطة مع السؤال الأول. وتشمل مثل هذه الأجهزة التعلم من الحكومة وكبار المسئولين فيها، ولكن بواسطة الشعب نفسه أيضا فتعلم الحقيقة التى تندمج بهم لتصبح مبدءًا هاديا لهم، ونقتبس هنا مرة أخرى من كلام (فوكو - Foucault 1980) تطبيعها فى حياتهم اليومية "، ومرة أخرى نقدا آخر لمداخل المشاركة فى التنمية هى إبرازهم للغرض وهو تمكين المنتفعين من اكتشاف" الحقائق" بأنفسهم عن تطور الرأسمالية الليبرالية. وهناك صنفان يخصان أنظمة الحقيقة (وينطبق هذا أيضا على مسألة الحوكمة) ومع ذلك فهما مهمتان لهذا الكتاب (فوكو ١٩٨٠ - Foucault).

(*) أرض تجرى فيها مياه المطر إلى الأنهار. (المترجم)

(**) مطابقة الفكر أو الرأى للواقع أو الحادث الفعلى أو الطبيعى - مطابقة الفكرة لمضمونها. (المترجم)

أولا: إن هذه الأنظمة لا يصنعها الذين فى السلطة ومن ثم تفرض على الجماعة الاجتماعية والأفراد الموجودين فيها، وكما هو ملاحظ فإنهما يظهران للوجود من خلال مفاوضات مركبة على مر الزمن وعلى الرغم من أنها متجذرة فى اختلافات القوى، فهذه الاختلافات لها فوارق طفيفة كثيرة (على سبيل المثال، الرجال والنساء فى العائلات وأهالى البيوت ربما يتوفر لهم مصادر مختلفة من القوة) وهكذا فإن أنظمة الحقيقة " لا يمكن وصفها ببساطة على أنها سلطة فإن ممارسة القوة على الذين ليس لديهم سلطة رسمية، فالحقيقة تشيد من تلك الديناميكية الأكثر دقة وبراعة و أفضل وصف لها أنها موائمة أو قبول، التى تنفذ فى المجتمع ويطبعها ويقبلها الجميع على أنها " الحقيقة ".

ثانيًا: لا تنجح أنظمة الحقيقة حقًا فى تنظيم الجماعة الاجتماعية فى إذعان وقبول شامل، هذه الأنظمة كيانات ديناميكية، نجد دائما من يتحداها ويعترض عليها ويحاول إصلاحها ويعيد تعريفها و(كما فى حالة الانتقال من تعذيب المجرمين إلى إصلاحهم) يتم تجاوز ذلك أو يتفوق عليها أحيانا على مدى فترات قصيرة نسبيًا من الزمن، هذه التغيرات يمكن اعتبارها شكلاً من أشكال التعلم، ورغم أننا لا يمكن أن نضمن مائة بالمائة المواءمة أو القبول (على سبيل المثال وجهات النظر المختلفة حول عقوبة الإعدام فى المملكة المتحدة أو بلاد أخرى اليوم).

غالبا ما يستشهد (بفوكو - Foucault) فى الكتابات النقدية عن التنمية بالرجوع إلى أهم مقالات التنمية السائدة والتى تستنبط المعرفة عن التنمية.

يمكن النظر "للخطاب" لخدمة أغراضنا بأنه السبيل المحدد الذى تترابط الحقائق باتساق مع أنظمة الحقيقة، ومثال لذلك المقالة التى ترى الرأسمالية والعولمة على أنهما عمليات حتمية والتى بدورها تقود التداخلات التنموية لوضع مسودة لها أو صياغتها لتحسين تأثيراتها غير المرغوب فيها (على سبيل المثال، تحسن الفقر والتفاوت الاجتماعى فى المجتمع مصدر من مصادر عدم الاستقرار السياسى) و / أو تأكيد أنه حتى اليوم يمكن للمهمشين والمبعدين أن يصعدوا إلى السطح ليجربوا فوائد الرأسمالية والعولمة.

مثل تلك الخطابات يمكن أن تؤدى دور الحقائق لصياغة التداخل التنموى كما وصف. ومع ذلك فهى أيضًا مواقع نزاع أو تحدٍّى وما يثير اهتمامنا بالتحديد هو الموضوع الخاص بالتحدى. وهكذا فإن تركيب (فوكو - Foucault) و (هبرماس - Habermas) لمبادئهما الحقيقية فى التنمية يمكن أن يرى على أنه عملية تعلم، إذا كان مدعومًا بتعهد اجتماعى الذى يقارب الفعل التواصلى، وهذا يعزز التفاعلات بين المجالات التقنية والتفسيرية به أو التأويلية أو التحررية.

وكما أوضحنا منذ البداية، أن الجزءين المركزين على (هابرماس- Ha-bermas) و (فوكو - Foucault) تناولا بالشرح بعض الأفكار الكبيرة التى أثرت على أسلوبنا فى هذا الكتاب، ولأنها أفكار كبيرة فهى تجنح نحو تناول المعرفة والتعلم على نطاق كبير. ولو أردنا أن ندرس إمكانيات التعلم من أجل التحرر للتنمية من خلال الفعل التواصلى فإننا، لذلك،نحتاج أن نستكشف وندرس أكثر من ما يحدث فى الارتباطات الفعلية نفسها، ومثل هذا التحليل على مستوى كبير هو موضوع ليس فقط فصول دراسة الحالة ولكن أيضًا الأفكار والنظريات التى تدور حول تعلم كل يوم فى الممارسة والتى سنتحول إليها الآن.

نظريات التعلم

وكما لاحظنا فى الفصل الأول فهذا الكتاب دراسة نقدية لأنواع التعلم اليومى الذى يحدث بين العاملين المرتبطين بالتنمية، وهكذا و حتى فصلنا الخامس القائم على دراسة التربية - أو التعلم الرسمى للتنمية - يركز على التفاعل بين التعلم الرسمى والممارسة التنموية.

ولهذا السبب نحن مهتمون بالسياق الذى يحدث فيه التعلم وبالتعلم باعتباره عملية اجتماعية، وكلا العاملين مهمان أهمية خاصة بالنسبة للتنمية. أولاً فهم السياق أساسى للارتباط بتنوعات التاريخ والثقافة والعلاقات الاجتماعية للقوى وبحياة كل يوم، وأيضًا بالأوضاع على نطاق وطنى وكونى أوسع.

ثانيًا: تتضمن التنمية اندماج عدد من الفاعلين فى التعلم المستمر والابتكار والتغير خاصة لمواجهة وتحويل علاقات الفقر وعدم المساواة والتبعية.

مع هذه التوضيحات دفعًا لسوء الفهم. ما زال مفيدًا أن نبحث فى نظريات التعلم التى ظهرت من مجال التربية والفلسفة التربوية، لأنها تستطيع أن تعطى التعلم شكلاً أو جوهرًا باعتباره عملية اجتماعية وبعضهم الآخر يواجه التعلم على أنه عملية اجتماعية، وهى من ناحية التأثير نظريات اجتماعية للتعلم، ويجدر بشكل خاص الإشارة إلى أولئك الكتاب الذين درسوا العلاقة بين التعلم والعمل وبين التعلم والفعل.

على سبيل المثال عرض (هاجر- Hager) من وجهة مضادة وجهتى نظر للتعلم توضحان لماذا وجه النظر التربوية التقليدية يمكن أن تكون غير ملائمة للوضع الاجتماعى الديناميكى للعمل، على الرغم من أن كليهما مبنى على قدرة التأمل الإنسانى الأولى (وجهة النظر التقليدية) هى أن التعلم يتضمن أفكار تراكمية تتأمل فيها أو تفكر فيها ويمكن أن تسترجعها أو تتذكرها (إلى حد ما مثل التعلم الذى يختبر عموما من أجل نظم التربية والتعليم) والثانية، والأكثر ملاءمة لتحليل التعلم فى العمل ترى التعلم على أنه قرينى (معتمد على السياق) متعدد الذكوات ويتضمن عمليات ضمنية وشكلية من التفكير أنه يغير المتعلمين وأنه يغير العالم الذى نعمل فيه: التعلم هو "الفعل فى العالم" (هاجر ٢٤٦: ٢٠٠٤ Hager). وجهة النظر الثانية هى نظرية اجتماعية قرينية (سياقية) للتعلم التى تتصدى لـ "التعلم بوصفه فكرة اكتساب فى المقام الأول، والفكرة الثانية للتعلم مرتبطة بأفكار «نظرية البنائية الاجتماعية»(٥) التى ترى فيها المعرفة على أنها نتاج طرق التواجد والعلاقات والسلوكيات والممارسات فى جماعات والتى تتأثر قرينيًا (سياقيًا) سواء فى مكان العمل أم فى محيط اجتماعى وثقافى معين.

صيغت الآراء البنائية الاجتماعية للتعلم فى نظريات وضعها العالم التربوى الشهير (جون ديوى-John Dewey) وآخرون، الذين طوروا أفكارًا عن التعلم التجريبى الذى يتمتع باهتمام خاص منذ أن استخدم وبنى عليه عدد من الكتاب والباحثين، وهناك اهتمام خاص فى هذا الكتاب لأفكار (ديفيد كولب: ١٩٨٤- David Kolb) الذى أجرى مزيدًا من التخطيط للتعلم التجريبى على أنه عملية

تفاعل مستمرة وثابتة والتى تتضمن الفهم والإدراك والتفكير وإعطاء مفاهيم للخبرات الواقعية الملموسة المؤدية إلى معرفة جديدة وعمل للعالم. (٦)

وبينما تبدو هذه الرؤية جذابة للغاية فيما يتعلق بالتنمية خاصة إذا ما وضعنا فى الحسبان روابطها الوشيجة مع الفعل كما أن وجهات النظر البنائية لها أيضاً نقادها. أما فيما يتعلق بالروابط بين التعلم والعمل، يقترح (يونج - Young) أن مثل هذه المداخل تعتبر جزئية. وهو يميز البنائية المرتكزة على الاهتمام والبنائية المرتكزة على العملية فالأولى تفترض أن أية معرفة قائمة على اهتمامات ومصالح اجتماعية وتعكس علاقات القوى بينما الثانية معنية أو مهتمة بالمعرفة سياقًا (١٩٣: ٢٠٠٤) وكلا العاملين على درجة من الأهمية لنا فى هذا الكتاب، ونقد (يونج - Young) بالنسبة للمسألة الرئيسة لمدخل المصلحة هو لمن له القوة بينما المداخل القائمة على العملية ليست محددة فى السياق بما يكفى وبالنسبة للعامل الأخير، يلاحظ (يونج - Young) أن وظائف عديدة... تتطلب معرفة تتضمن أفكارا نظرية يتقاسمها جماعة من المتخصصين غير المقيدين ببيئات أو سياقات اكتسبوها من التحرك فيما وراء مواقف محددة (الكتاب نفسها ٤ - ١٩٣) وهذه المسألة بالذات هى موضوع نتناوله بالبحث والدراسة فى الفصل الرابع فى مناقشتنا عن تعلم الشمال الجنوب فى شراكة ممارس مقابل ممارس حيث يبدوا، حتى فى جماعات المتخصصين لديهم معرفة ضمن سياق.

ويقدم (يونج - Young) بالفعل إضافة هامة فى هذه المناقشة والمتعلقة بالتعلم من أجل التنمية، فهو يقترح أن مداخل الواقعية الاجتماعية، يمكن أن تضيف بعدًا إضافيًا تفاهماتنا عن التعلم وإنتاج المعرفة: على الرغم من أن كل معرفة هى تاريخية واجتماعية الأصل والمنشأ، إلا أن أصولها الاجتماعية الخاصة هى التى تعطى الموضوعية وهى التى تمكن المعرفة من تجاوز ظروف إنتاجها.

وهكذا، فعند (يونج - Young) تجد تحديد تلك الظروف مهمًا للغاية (الكتاب نفسه: ١٩٤) والتى بطبيعة الحال تربط كل من المصالح الاجتماعية (القوة)

والسياق ومع ذلك، فإن توقع تجاوز تلك الظروف هو أيضًا جاذب للتعلم من أجل التنمية كما توحى الأمور وبالتوازى مع ذلك حجة (هابرماس - Habermas) فى أمكانية التحول.

إن التحول مفهوم غير دقيق فى العلوم الاجتماعية ومن الأرجح أنه يستخدم لتغليف التفكير والفعل الذى يعيد تشكيل ويعيد صياغة الممارسات الحالية، سواء كانت ضمنية فى المؤسسات أم (إعادة صياغة المؤسسات نفسها) أو داخل المنظمات والتجمعات الاجتماعية الأخرى. ويقترح (هايكى وموهان - Hickey and Mohan) من أن يكون ذلك مؤثرًا على التحول الاجتماعى أن يذهب ما وراء المحلى ويرتبط بمشروع تنمية جذرى (١٥ : ٢٠٠٤). ونعنى بالأخير هذا عملية أوسع للتغير ليس مجرد "مشروع" بالمعنى الحرفى لكلمة التدخل التنموى، ومن ناحية أخرى، فقد استخدم كتاب آخرون مفهوم التحول بمعنى ملزم ومحدد أكثر بكثير على سبيل المثال، استخدام (فولر - Fowler) التحول ليشير إلى إعادة تقييم أساسى وإعادة تنظيم مؤسسى وليس بالضرورة الانتقال إلى هدف أو مهمة (١٥٦ : ٢٠٠٠) وربما يكون التحول "رؤية مثالية لما يحتمل أن يحدث فى الممارسة وأكثر من ذلك، من المحتمل أن يظل التحول غير جلىٍّ حتى تمر فترة من الوقت وتقع أحداث وعمليات أخرى، ولكنه من المفيد أن يكون هناك مفهوم يغلف الفكرة العامة وداعما لإعادة الصياغة وإعادة التفكير وتعديل المداخل لتتوافق مع عوامل محددة من الحياة الاجتماعية.

إن الحوار بين التعلم القائم على المفاهيم والعمل والتعلم والفعل يمكن أن يصاغ فى مصطلحات على صلة بالتنمية وفكرة التحول، وكانت هناك عدة محاولات لتصنيف أنماط التعلم التى تعرضت أيضاً للنقد والتفنيد (كوفيلد ٢٠٠٤ - Coffield 2004) وهناك فى دراسة شهيرة فى علم الرموز أو علم النماذج الشخصية قام بها (إينتوسل ١٩٩٧- Entwistle 1997) اقترح فيها ثلاث طرق رئيسة يمكن من خلالها للمتعلم أن يقترب من التعلم من خلال مدخل سطحى وفيه تتولد المعرفة بواسطة المتعلم. المدخل الاستراتيجى وفيه يجمع المتعلمون جهودهم مستهدفين أنواعًا محددة ومعينة من الإنجاز، والمدخل العميق الذى يركز

الفهم النقدى للمعانى والعلاقات، ويقال أيضًا إن المدخل العميق تحولى، فالأساليب السطحية والإستراتيجية تبدو متوازنة مع المجال التقنى للمعرفة عند (هابرماس Habermas) ومع الأسلوب العميق والمجال التحررى والمجال التأويلى أو التفسيرى.

ولا تستخدم مثل هذه الأنواع بطريقة مبسطة ومع ذلك فإن المتعلمين بشكل نمطى يمكن أن يستخدموا أكثر من مدخل للتعلم رهنًا بالموقف والنتائج المرغوبة كما سنجد عندما نفحص العلاقة بين التعلم الرسمى والتغيرات فى الممارسة التنموية.

إلا أن المرء يمكنه أن يستخدم هذه الأصناف بالمعنى الواسع للكلمة فى التفكير فى أى نوع من التعلم يبدو أنه يحدث فى الفعل التنموى. وكما نلاحظ فى الفصل الرابع بعض الأنماط من تعلم ممارس مقابل ممارس لإعادة إنتاج نماذج غير ملائمة من الشمال والتى من المفترض أن تتمتع بصفات عالمية فى الجنوب. ومن ناحية أخرى، فإن التحديات التى تظهر من الخبرات المشتركة يمكنها أيضا أن تحول السلوكيات فى كل من الشمال والجنوب.

ونموذج (كوبلان - Koblean) للتعلم التجريبى أيضا مهتم بالتحول عندما يفكر المتعلم فى الخبرة وعندما يتخذ المتعلم تصرفًا جديدًا (أو تجربة) وقد اقترحنا بأن هذا هو أساس "فضاء التعلم" وهو مفهوم سنعود إليه فى الجزء الأخير من هذا الفصل.

إن اهتمامنا فى هذا الكتاب ينصب على الفعل الجمعى وأيضًا الفعل الفردى سواء كانت هذه الجماعية داخل منظمة أم جماعة مجتمعية، بين الأقران المهنيين أو بين عدد من المعنيين العاملين فى التنمية. إذن كيف يحدث التعلم المشترك ؟ وكما لاحظ (هودكينسن - Hodkinson) (٢٠٠٤) فى العلاقة بين التعلم والعمل هناك نظريات متعددة تستخدم لشرح وتوضيح التعلم فى جماعات العمل و يحلل (هديكنسن وهدكينسن - Hodkinson and Hodkinson) ثلاثة أنماط من التعلم: وهى معروفة بالفعل للآخرين، مزيد من التطوير والنماء للقدرات الموجودة

والتعلم الجديد بالنسبة لكل فرد (ومن المحتمل أن ترى هذه الأنماط مشابهة لأنواع (إنتويسل - Entwistle) إنتاجًا وتوالدًا يمكن أن يؤدى إلى إيجاد شخص ما أو (جماعة من الناس) تسمى " جماعة الممارسة" وهو مفهوم استخدمه (وينجر - Wenger) (١٩٩٨) ليشير به إلى جماعة (أو مجتمع بالمعنى المجازى) من الناس يتشاركون فى هدف مشترك أو غرض عام أو شغف وينخرطون فى نقاشات مشتركة وأنشطة وينشئون بالتدريج أو يتقاسمون مجموعة مهارات وممارسات، ونشأت هذه الفكرة من دراسة عن التدريب على صنعه (التمهن)(*) قام بها (لاف و وينجر Love and werger) (١٩٩١) والتى أوضحت أن التعلم يكمن وينبع من محيط اجتماعى. وهكذا، قد يبدأ شباب المتعلمين للمهنة (الصبيان الحرفين) على هامش جماعة تشكل خبرة معقولة ومن خلال التعلم فى الجماعة مع مرور الوقت يصبحون أندادا فى المهنة والخبرة ومحط الاهتمام ومركز الممارسة والإنتاج لأنشطتهم ومفهوم مجتمعات الممارسة يستخدمه بشكل مطرد منظمات التنمية العالمية وكتاب التنمية لوصف ما يسمى بناء المعرفة والاتجاهات المشتركة، ونتيجة لمثل ذلك التعلم الذى ينطوى على بعد اجتماعى، هو امتدادا تنعكس عليه المعرفة الجارية (أو الحقائق بلغة فوكو - Foucauld) أو تختلف معها بطريقة تؤدى إلى معرفة جديدة.

والنوع الثانى من التعلم الذى أشار إليه (هودكينسن وهودكينسن - Hodkin-son and Hadkinson) هو مزيد من تطوير وتنمية القدرات الموحدة فعلا (ويتشابه ذلك إلى حد ما مع الأسلوب الاستراتيجى للتعلم عند (انتويسل - En-twistle) - يمكن أن يتفق مع اتجاهات أو أساليب بناء القدرة للتنمية والتطوير - بينما النمط الثالث، التعلم الذى يعتبر جديدا لكل فرد - يمكن أن يكون،من حيث

(*) نوع من التدريب والتمهن (امتهان حرفة أو صنعة) كان يقدم إلى الشبان الذين يسعون لتعلم صنعه، قبل مجىء عهد نظام المصانع والمعامل. وقد تميز هذا النوع من التربية بثلاث ميزات: (أ) ارتباط المتهن بأستاذ(الأسطى) لمدة عدة سنوات كثيرًا ما تكون سبعًا (ب) التعاقد مع الأستاذ (المعلم) على تعليم الشاب صنعة فيلقنه وسائلها ويدخله فيها (جـ) جرت العادة أن يقيم المتهن فى بيت أستاذه الذى يقدم له المسكن والطعام أيضًا. (وقد ساد نظام التمهن فى أوربا وأمريكا، وكان النظام يلزم الأستاذ (المعلم) فى بعض مستوطنات أمريكا، بتعليم المتهن القراءة والكتابة وبعض مبادئ الدين (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية)

المبدأ - مشابهًا أو مماثلاً للتحول. وفى حين، ومن منظور تعلمى، يحتمل أن يعنى التحول تغيرًا أساسيًا فى الأفكار. أما مفهوم ومعنى العمل، ربما يعنى تغيرًا فى العلاقات الاجتماعية - على سبيل المثال، تغيرًا فى علاقات القوة وفى رأى (كولين - Kolean) فإن التعلم والعمل مرتبطان بشكل أساسى وجوهرى كما هو بالنسبة لمجال (هابرمس - Habermas) المعرفة التحريرية (على الرغم من أن هابرماس - Habermas) لم يشر بشكل صريح إلى التعلم مع ذلك فإن الواقعية دائمًا أكثر تحديا وكما سنرى ذلك فيما يلى عن دراسات الحالات فى هذا الكتاب.

لقد اقترح مفهوم جماعات الممارسة باعتباره الميكانيزم (الآلية) الذى يمكن من خلاله أن يحدث التعلم المشترك، لاجتذاب الناس لمجموعة الممارسات أو التدريبات الموجودة ذ ويمكن أن يشكل قوة بقدر ما هى ضد فهى من أجل أو مع التغير أو ليعزز تنمية القدرات. ويحتمل فى خطوط موازية متزايدة فى القيمة يبدو أن جماعات الممارسة لها أشياء عامة مع فكرة (هابرمس Habermas) لعالم حياتى مشترك(٧). فهى تتخيل أو يتم تصورها بشكل عام على أنها غير رسمية أو عمليات مؤسسية على الرغم من المحاولات لبناء وتشييد أو تعزيز جماعات الممارسة فى الأزمنة الحديثة. (أفضل من رؤيتها تنبع من مواقف معنية) قد أعطى ذلك حضورًا أميل للشكل الرسمى، وهناك نقاشات جديرة بالاعتبار عما إن كان من الممكن أن تشيد جماعات الممارسة شريطة أن تعتمد بشكل أساسى على الثقة بين المشاركين، تلك الثقة التى تكونت مع مرور الزمن فيما بينهم.

وهكذا، ورغم أن جماعات الممارسة التى نشأت (أو لعلها شيدت)، قد تكون باعثًا على التعلم بمعنى مؤسسى، فلا يمكن مساواتها بالتعلم المؤسسى فى ذاته وبشكل جوهرى.

والتعلم المؤسسى بدورهقد صيغ فى نظرية وبشكل لافت بواسطة (أرجيرس وشون - Argyris - Schon) كديناميكية اجتماعية حيث يزاوج بشكل غير ملائم بين نتائج العمل المتوقعة والفعلية (١٦ : ١٩٩٦) تزودنا بحلقات التغذية

الاسترجاعية والتى قد تؤدى إلى تغيرات فى السلوك والذى يعرف بالتعلم ذات الحلقة الواحدة (أكثر ولكن عمل أفضل) والتعلم ذات الحلقة المزدوجة (عمل مختلف) مثل هذا التعلم يمكن أن يتم على مستوى الفرد ولكن قد يكون متضمنًا فى أنظمة المؤسسة ليكون له تأثير أوسع.

أثار (أرجيرس وشون - Argyris and Schon) نقطة نقاش أكثر عمومية عن كيف يحدث التعلم فى مدخلهم من التعلم المؤسسى ذ وهى النقطة ذات خصوصية مميزة للتنمية وتشكل فيما بعد " فكرة كبيرة " لهذا الكتاب وهذا سنناقشه باختصار قدر المستطاع خلال مناقشتنا لـ (هابرماس - Habermas) أبرز كثير من الكتاب كيف أن الاختلاف يعتبر عاملاً رئيسيًا للتعلم، بمعنى، أننا نتعلم من الاختلاف وليس من الأشياء المتشابهة مثل تلك الأشياء التى (نظن أننا) نعرف أو نعتقد أن الحال هكذا وبمعنى آخر من خلال النزاع والاختلاف ومن خلال الخبرات المختلفة والمعارف يمكننا أن نتعلم. وكان ذلك ملمحا من ملامح الكتابة عن التعلم المحادثى: وهى عملية يشيد فيها المتعلمون المعنى ويحولون الخبرات إلى معرفة من خلال المحادثة (الكتاب نفسه: ٥٢) وارتكازا على التعلم التجريبى يحدث التعلم التحادثى من خلال تفاعل الأضداد والمتناقضات (الكتاب نفسه: ٥٣) وكما أشار هؤلاء الكُتاب فإن " التعلم هو عملية جعل الغريب مألوفًا (بيكر - Baker) (٢٠٠٢: ٢٠) وحجر الزاوية للتعلم.هذا يعتبر حاسمًا ومهمًا للتعلم فى وخلال ومن أجل العمل التنموى حيث يكون هناك عدد من اختلافات فى وجهات النظر والثقافة والرؤية وأيضا العمليات اليومية والممارسات، وسنرى دلائل لهذا الاختلاف ونتعرف على الأطراف الفاعلة المتعلمة من الاختلاف (وأيضا عوائق التعلم من الاختلاف) فى الفصول التالية.

مسألة أخيرة فى هذا الجزء: وهى العلاقة بين الفرد والتعلم الأوسع داخل أو بين المؤسسات أو التجمعات على نطاق أوسع من الناس ومن الأطراف المعنية بالتنمية. وكما سنشاهد من دراسات الحالات فى هذا الكتاب. سنجد أن تعلم الفرد من أجل التنمية لا يسبب أو يحدث بالضرورة تغيرًا مؤسسيًا أو قائمًا على المؤسسة أو المنظمة، إلا أن محاولة بناء المعرفة ومجتمعات التعلم على نطاق أوسع

تعتبر ذات أهمية رئيسة لعدد من منظمات التنمية الدولية وباعثا على زيادةً ميكانيزمات من أجل مشاركة المعرفة والمعلومات مع توقع تعلم أعظم وأشمل وهناك ميكانيزم معين يزداد انتشارا من خلال برامج شبكة الإنترنت (أون لاين) حتى لو استخدمت لأغراض على مستوى مصغر محدود وسنصفه ونشرحه فى الفصل السادس نقاشًا على نطاق منتديات فى جميع أرجاء العالم فى الوقت الذى تمكنت فيه وسائل الإعلام الإلكترونية من تحقيق ديمقراطية المعلومات وجعلها متاحة لملايين الناس (رغم وجود الفجوة الرقمية)، والمعلومات على شبكة المعلومات (أون لاين) وعمليات التواصل خاضعة للمسائل نفسها التى أثرناها من قبل وعلاقتها بالتعلم والمعرفة: معلومات من؟، واهتمامات ومصالح من ؟ وما هى مضامين وأنواع العمليات المتضمنة ؟ وكما أشار وأوضح كثير من الكتاب بالنسبة لمؤتمرات الـ (أون لاين) والنقاش الجارى باعتبارها برامج تعلم ناجحة، الثقة أيضًا هدف أسمى (باراب -Barab) (شوين وهارا - Schwen and Hara) (٢٠٠٣).

وعمومًا، هناك بعض القضايا الأساسية من هذه المناقشة التى تنبئ بمحتوى وتحليل الكتاب، القضية الأولى هى أن التعلم يقع فى محيط اجتماعى، والذى يخبرنا بدوره عن طبيعة ومحتوى التعلم. والثانية أن التعلم قائم على تفاعل الخبرات - أساس المعرفة الضمنية - أو معظم جبل الجليد موجود تحت الماء كما أشار (ستجلتز - Stiglitz) (١٩٩٩).

وأشكال أخرى من التعلم من خلال من خلال التفاعلات مع الآخرين وأيضًا التفاعلات مع النصوص (المعرفة المكودة) وعلى التخصيص، يحدث التعلم تغيرًا من التفاعل مع المعارف المختلفة والخبرات وطرق الحياة والفعل وحجر الزاوية للعمل التنموى والقضية الثالثة هى أن التعلم يتأثر بالعلاقات الاجتماعية و تشمل علاقات القوى وأيضًا قوى التنافس والنزاع. والقضية الأخيرة. هى العلاقة بين تعلم الفرد والتعلم المؤسسى والتابع لمنظمة. ويعد ذلك ظاهرة مركبة يصعب شرحها وتحقيقها فى الممارسة العملية (كما ستشهد بذلك دراسات الحالات).

فضاءات التعلم:

فى الأجزاء السابقة تناولنا بالدراسة التعلم بأنه عملية ينخرط فيها كل الكائنات البشرية من خلال قدراتنا - نحن البشر- على التفكير والتواصل مع بعضنا، وتأملنا التعلم بالنسبة للمعرفة وبالناسبة للقوة والقيود المفروضة بالحقائق المهيمنة وأيضًا احتمال تجاوزها فى الجزء الأخير تناولنا بالدراسة بشكل أعمق التعلم وسيطًا بين العلاقات الاجتماعية وخلفيات أو البيئات على المستوى المصغر ومع ذلك لم نضع حتى الآن تصورًا أو مفهوما عقليا عن أين ومتى يحدث التعلم.

واقترحنا فى مكان آخر (جونسون ويلسوند Johnson & Wilson 2009) ونكرر هنا بأن مفهوم " فضاء التعلم" يمكن أن يساعد فى تحديد اللحظات الدينامية التى من خلالها يمكن أن يحدث التعلم. أو كما قلنا فى الفصل الأول "خلق فرص التعلم من خلال عملية الارتباط الاجتماعى والفعل المشترك وتفاعل المعرفة الضمنية والمكونة فى الممارسة اليومية " ويأتى تعلم الفعل من رؤية (كولبين - Kolbean) عن التعلم التجريبى الذى تحدثنا عنه وأوجزناه فيما سبق بينما، الفضاء: "هو تلك اللحظة من التفاعل الاجتماعى التى تفجر وتثير معرفة جديدة وفهم ونفاذ بصيرة وأيضًا ممارسات جديدة وأدوات وأساليب فنية ومهارات"، ومثل هذا التفاعل يمكن صياغته أو تشكيله، على سبيل المثال:

- مشروع مشترك أو مشكلة تحتاج حلاً.
- ارتباط مشترك فى مظهر ما من مظاهر الحياة الاجتماعية.

تسمح فكرة فضاء لعدد من التفاعلات المستعرضة والأحداث والتواريخ والخبرات التى تؤثر على إنتاج التعلم والمعرفة وعمومًا، فإن هذه الأماكن عن بناء فهم مشترك من خلال تجربة مشتركة تؤدى بدورها إلى قوة دافعة للفعل التواصلى من أجل معرفة جديدة وممارسة جديدة.

وعلى الرغم من أن الثقة تشكل مكون رئيسى من التعلم المشترك فإن فضاءات التعلم ليست بالضرورة آمنة ذ حقًا.. يمكن أن تكون متصارعة، ففى الوقت الذى

تحدد القوانين والقواعد السلوكية التفاعل الاجتماعى ربما تخلق إمكانية التعلم، ويمكن أن يعترض التعلم أمان العلاقة حتى القوانين والقواعد السلوكية أيضا - العالم الحياتى المشترك - الذى بنى التعلم عليها. أن فهم طبيعة هذه الفضاءات وعلاقاتها الاجتماعية يساعد فى رؤية ووضوح العمليات المستخدمة والغير مريحة أحيانا.

- وأخيرا، يجب أن نلاحظ الأبعاد التحليلية والمعيارية لهذا المفهوم. واستخدامنا مفهوم فضاء التعلم كما لو أنه عملية يمكن إيجادها عن عمد، وإن كان ذلك حقيقيًا فى بعض الظروف فإن مثل هذه الفضاءات يحتمل أيضا أن تتوالد ذاتيا أو نتاج عمليات أخرى، وربما يهدف العاملون فى مجال التنمية إلى خلق الظروف المواتية لهذا التعلم لكن قد توجد طرق متعددة يحدث بها تعلم الفعل (أو تجده مسدودًا لهذه المسألة) وسنجد أمثلة للنوعين من العملية فى الفصول التالية.

هوامش:

(١) انظر موقع (جماعات الحوار) htt:ll dgroups. Orgl

(٢) بلغة القاموس (ليتعلم - to learn) هى الحصول على المعرفة عن ... كذا أو المهارة فى كذا .... إما بالدراسة - study أو الخبرة - experience أو التدريس - teaching) (المصدر قاموس أكسفورد المختصر.. Dictionary (Shorter Oxford Englishعام (١٩٦٥- ١٩٦٥).

(٣) ما لم يتم الإشارة إليه فى مكان آخر، هذا الجزء يؤدى إلى النصوص الأصلية لمؤلفها (هابرماس- Habermas) ومع ذلك فإننا ندين بالشكر إلى التلميحات التى أمدنا بها (اندروإدجار - Andrew Edgar) فى كتاب (هابرماس: المفاهيم الرئيسية Habermas: the key concepts (2006).

(٤) هذه النقطة صنعها (فيلاسكو - Velasco).

(٥) المذهب البنائى الاجتماعى - Social constructivism) يرتبط عن قرب بالمذهب (الإنشائى البنائى) - constructionism) وكلاهما مهتم بكيفية تطور كل من المعرفة والتعلم ضمن سياقات اجتماعية. (المذهب الإنشائى البنائى الاجتماعى- Social constructivism) استخدمه العلماء التربيون والعلماء النفسيون، وعمومًا يشير هذا المذهب إلى التعلم الفردى (تعلم الفرد) الذى يحدث فى سياق اجتماعى، ويتأثر به مثل التواجد داخل مجموعة أو جماعة. وهكذا تخلق الجماعات معرفة جماعية ومعنى ومذهب) الإنشائية أو البنائى الاجتماعية - Social constructivism هو أقرب لعلم الاجتماع ويميل للإشارة إلى كيف يخلق الأفراد والجماعات واقعهم وأعطوا له معنى من خلال التفاعلات مع بعضهم وفى العالم، وكلا البعدين جزء من العمليات التى قمنا بتحليلها فى هذا الكتاب.

(٦) تعريف (كولب - Kolb) لمعنى التعلم يختلف قليلا عن تعريف العملية فى قاموس أوكسفورد المختصر - Shorter oxford English Dictionary) وهو: العملية التى بها تولد (تخلق) المعرفة من خلال تحول الخبرة (٣٨: ١٩٨٤).

(٧) فى دراسة مثيرة أظهر فيها (لاف وينجر ١٩٩١ - love and wenger)كيف أن الصبيان المتهنين حرفة كان يؤتى بهم إلى عالم حياتى مشترك (على الرغم من أنهم لم يستخدموا هذا المصطلح) إلى حرفتهم من خلال ما أطلقوا عليه عبارة (المشاركة الخارجية القانونية الشرعية).

الفصل الثالث

التنافس والتعلم بين أطراف معنية متعددة

من أكبر التحديات أمام العمل التنموى - فى أى مكان فى العالم - هو كيف تعمل مع الجهات والأطراف المعنية التى لها تواريخ اجتماعية واهتمامات وكيانات وقيم مختلفة ومتباينة. فالشراكة والمشاركة والتضامنية والتمكين كلها ضمن خطاب التنمية المعاصر ومن المفترض أن الرغبة المتزايدة لدى الأطراف والجهات المعنية بالمشاركة يعد أمرا جوهريا (إن لم يكن كافيًا) لإعطاء التداخلات فرصة للنجاح. ومع ذلك، وكأى فرد كان ذات مرة جزءًا من الشراكة أو مشاركًا فى منتدى مع عدد من المعنيين، سيعرف أن، العمل مع أفراد آخرين ومؤسسات أخرى قد يشكل تحديًا كبيرًا. ما هو نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث؟ تلك هى الأسئلة التى يسعى هذا الفصل للإجابة عليها. بالإضافة إلى ذلك. يدرس هذا الفصل دور التنافس فى التعلم وكيف أن الوساطة أو التيسير فى مثل هذه السياقات يمكن أن تؤدى عملا مهمًا.

والعمل مع أطراف معنية متعددة يعد عاملا جوهريا فى العمل التنموى، خاصة أن التغيير الاجتماعى يشتمل على عدد من المؤسسات والمهارات لتحقيقه. على سبيل المثال، لا يمكن أن نصمم ونطبق سياسة للإصلاح البنائى أو حتى مشروع مالى مصغر بدون الأخذ فى الاعتبار أنشطة الأطراف الفاعلة المختلفة للضالعين فيها. من الجائز أن نشكل تصميمًا وننفذه بدون استشاره الأطراف الفاعلة المختلفة، وعدد من أشكال النماذج المعقدة التى تشكل السياسة الاقتصادية لا تشمل التداخلات الشعورية للأطراف العاملة حتى لو أن مثل هذه النماذج تتركز على بيانات عن هؤلاء العاملين التى جمعت بطرق أخرى، لعل هذه

النماذج تحرز نجاحًا ولكنها أيضًا قد تحتوى على افتراضات تؤدى إلى عواقب غير متوقعه أو سلبية، مثلما كانت الخبرة عن برامج التعديل البنائية التى هدفت إلى تحرير الاقتصاديات وتقليل دور الدولة فى الثمانينات والتسعينات، ورغم الافتقار إلى التشاور مع العاملين أو إشراكهم لم يؤد بهم ذلك للفشل. وسنرى فى الفصل الرابع أن نماذج الكمبيوتر أيضا يمكن أن تحسن بالتشاور مع من يمكن أن يطبق أو يتوقع أن يستفيد من التداخل، ذلك لأن هناك عددًا من العناصر الإنسانية وعوامل قرينية من الصعب أن توضع فى الاعتبار. يحتاج النموذجيون أن يعلموا عنها ويتعلموا منها .

إن التداخلات التنموية هى أعمال سياسية بالدرجة الأولى فهى تتضمن اختيارات من مصادر أخرى - توليدها وتوزيعها واستخدامها، كما أنها سياسة أيضا لأنها من حيث المبدأ، تتحرى مواجهة الفقر والظلم الاجتماعى، ومثل هذه المحاولات المتعمدة لتحقيق ذلك، يحتمل أن تتحدى الأنظمة القائمة (أو تؤدى إلى تحديات سواء كانت متعمدة أو غير متعمدة) بغض النظر عن ضآلة الوسيلة.

أغراض التنمية والتأثيرات الغير مقصودة أو السلبية لعدد من التداخلات التنموية قد دعمت الدعوة للمشاركة والشراكة، وكما رأينا يفترض أن المشاركة والشراكة ينجم عنهما تنمية أفضل - لأن احتواء العاملين والعمل فى شراكة يعطى مقدارًا أوفر من المشاركة وحرية الوصول إلى معارف مختلفة وبالتالى تؤدى إلى مزيد من التداخلات المناسبة، وترتبط المشاركة والشراكة أيضًا بالتنمية على أساس الحقوق وإعطاء الناس صوتًا .

والسؤال الرئيسى هو إن كان مختلف الأطراف الفاعلة ضمن من يحدد وينفذ التداخل (وأيضًا الاستفادة منه) فكيف يتمكن إذن الفاعلون هؤلاء من تحديد وتنفيذ التداخل؟ وكيف إذن تؤدى معارفهم المختلفة هذه والموارد الإنسانية والمادية إلى سياسات جديدة مبتكرة وأفعال لم يتمكن من إنجازها عامل واحد بمفرده؟ ومع ذلك، فإن تجميع الجماعات والمؤسسات معًا بمختلف المراكز الاجتماعية والأغراض هو تحديًا فى حد ذاته على سبيل المثال مركز الادخارات والقروض أو منظمة ائتمان مصغرة والتى تعمل لخدمة الأهداف التنموية لأعضائها تختلف

اختلافًا كبيرًا عن تلك المنظمة غير الحكومية الدولية التى تقدم التمويل والتدريب لمثل هذه المنظمة أو معهد بحثى يدعم تكنولوجيات الإنتاج الجديد للأعضاء، إن المراكز المؤسسية والاجتماعية وتواريخ المصالح والكيانات والقيم المختلفة التى يمثلونها تشكل دينامية مركبة وأكثر من ذلك، فالجماعات والمنظمات ليست بالضرورة متجانسة فيما بينها، وهذه الاعتبارات تعنى أن العمل المشترك يتطلب التعلم حول وبين الفاعلين وربما يتطلب عمليات تفاوض ووساطة.

يدرس هذا الفصل بعضًا من هذه المسائل والقضايا من خلال خبرة مشروع عمل بحثى فى مجال متعدد الأطراف الفاعلة، نفذ هذا المشروع المؤلفان فى زيمبابوى عام ١٩٩٩، ويناقش هذا المشروع أن وساطة التنافس حول الأهداف الاجتماعية النابعة من وجهات نظر ومعارف الفاعلين المختلفة يمكن أن تكون الأساس لشراكة تعلم (حتى لو تشكلت بطريقة غير رسمية). سيقدم الفصل أولاً دراسة وشرحًا لبعض الأفكار حول ديناميكية التفاعل بين المؤسسات وتحديات المشاركة فى عالم مختلف اجتماعيًا، وكيف أن فكرة فضاءات التعلم يمكن أن تطبق فى هذا السياق - مشتملاً - فى هذا المثال - على أداة تعلم عملى استخدمها المؤلفان ثم بعد ذلك سننظر فى محاوله خلق فضاء تعلم فى حاله التدخل البيئى والتنموى فى زيمبابوى، وأخيرًا سوف يدرس الفصل بعناية تلك الديناميات واحتمال وجود أوضاع بنائية ميسرة فى التعلم من أجل التنمية .

بعض المفاهيم:

فى هذا الجزء ندرس بعض العناصر الرئيسية عن مفاهيم التعلم بين الأطراف المعنيين المتعددين: طبيعة العلاقات بين المؤسسات ومناقشة المشاركة، خاصةً بالنسبة للمفاضلة الاجتماعية والقضايا الناجمة المتضمنة فى فضاءات التعلم.

العلاقات بين المؤسسات:

كان موضوع العلاقات بين المؤسسات وثيق الصلة بمديرى التنمية الذين يواجهون التحدى المستمر حول كيفية العمل مع عدد من المنظمات أو المؤسسات

فى تنفيذ التداخلات ونوجز هنا عمل (روبنسن Robinson) (٢٠٠٠) الذى يستخدم أداة تساعد على الكشف لفحص ودراسة العلاقات بين المنظمات أو الهيئات وذلك بالتفريق والتمييز بين أنماط العلاقة: تلك التى تخص المنافسة والتنسيق والتعاون[1] وفى الوقت الذى اعتبرنا فيه أن هذه هى الأنماط النموذجية، وأوضح المؤلفان أنها تتعايش وتتداخل فى الواقع، فإنها تعطينا أداة تساعدنا على كشف وتحليل دينامية العمل التنموى سواء كانت التداخلات من قبل الدولة أم من قبل منظمات غير حكومية متعددة أو ثنائية الأطراف أم من خلال الأنشطة والأدوار التى يلعبها القطاع الخاص، وهناك دافع واحد للالتفات لهذه العلاقات وهو التأكيد المتزايد على الشراكة كما ذكرنا، وكما أشرنا فيما سبق، أن العمل فى شراكة يثير تحديات لا يستهان بها، ليست الأقل فى إدارة علاقات القوة غير المتكافئة بين الجماعات والمنظمات وإدراك السياق المؤسسى الأوسع للعمل العام وإنماء السياسة.

يعتمد العمل التنموى بين الميادين المؤسسية إلى حد ما على عمليات التعلم، وتشمل الأمثلة تنظيم العلاقات لنتعرف على تأثير وأهمية مختلف العاملين ولتفهم عمليات الفكر والاختلافات. وتدرس عمليات تعلم أخرى الافتراضات وطرح الأسئلة وإعادة صياغة الأفكار والاقتراحات، إلا أنه من الصعب ربط كل هؤلاء بدون درجة ما من الثقة بين العاملين، الثقة قد يضطر لبنائها مثال ذلك، حلل كل من (فانجن وهكسهام - Vangen and Huxham) (٢٠٠٣) حلقات بناء الثقة التدويرية حيث الخبرات الإيجابية للعمل معًا تعتبر دعمًا وتقوية ذاتية، وربما يحتاج للواسطات أيضًا: الوسطاء والميسرين لدعم التعلم المتبادل وعمليه بناء الثقة وأيضًا لتوضيح الاهتمامات والقيم والأهداف المنشودة (هوايت وروبنسون (٢٠٠٠) - Hewitt and Robinson) ذكرا مفهوم (انسكب - Iinskip) (١٩٩٤) عن "شبكة القوى": و"منظمات المستوى المتوسط التى تربط السياسة وتخطيط الخدمات والتنمية باتصالات التيسير بين مستويات الحكم الكبير (الحكومة بوجه عام) والمستويات الصغيرة (جماعات المجتمع أو الأفراد). مثل تلك القوى يمكنها توفير ميكانزم للتعلم المتبادل .

ويمكن أن تؤثر علاقات القوى والتميز الاجتماعى على ناتج أى نمط من التفاعل الدينامى بين المنظمات، حتى فى الشراكات القائمة على التعاون، ويلاحظ (هاريس Harris) أمثله حيث تحجب لغة الشراكة فروق القوة بغلالة رقيقة (٢٢٧ - ٢٠٠٠) ومع ذلك فهو أيضًا يبرز ويؤكد على أهمية الثقة فى تفعيل التعاون خاصة من نوع التنظيم الذاتى حيث تتمكن الجماعات والمنظمات من بناء الثقة بشكل إضافى من خلال عمليه التعلم . وسنرى بعض العناصر الجنينية لهذه الدينامية فى دراسة الحالة التالية وحيث يمكن للتميز والتنافس إرغام العاملين فى المشاركات ذاتية التنظيم من صياغة أسئلة الافتراضات وإعادة صياغة قاعدة تعاونهم. وهناك سؤال مهم وهو كيف نمكن هذه العملية من أن تحدث بتلك الطريقة بحيث يكون التنافس مصدرًا بناءً للأفكار والابتكار بدلاً من أن تكون عملية تدفع الناس للفرقة والتشتت؟

المشاركة:

وكما رأينا (انظر الصندوق ص ٣٥) النمو الهائل بتزايد الاهتمام بالمشاركة يمثل محاولة الأكاديميين والممارسين مواجهة التحدى فى ضم الناس الذين كانوا من قبل مستبعدين فى تحديد وتصميم والاستفادة من التداخلات التنموية، ومن مؤيدى المشاركة القدامى أمثال (روبرت تشامبرز - Robert Chambers) إلى أحدث نقاد اتجاهات وأساليب المشاركة والشراكة، كان وما يزال هناك اهتمام قائم ومستمر لإعطاء صوت للفقراء و السكان المحرمين من التنمية، وانبثقت أدبيات واسعة لإعطاء مفهوم للمشاركة أو لنقدها، وسواء كان لدعم وتعزيز أشكال المشاركة للبحث عن تنمية السياسة أو لنقدها بمعنى كيف تنفذ عمليًا، وبأكثر المعانى انتشارا فإن هذا النقد (١) يرى المشاركة على أنها شكل من أشكال اختبارات الانضمام لعملية التنمية التى توجهه أجنداتها الحكومية والمؤسسات فى الشمال (٢) يتهم المشاركة بشكل مفاهيمى بتثبيت الأسعار محليًا بتدخل حكومى على مدى عمليات أوسع من التغير (٣) وعلى الجبهة العملية، نجد أن الأساليب الفنية للمشاركة تفهم وتطبق بأسلوب سطحى ولا تضع فى الحسبان بالقدر اللائق، علاقات القوى ولا تفكر جيدًا فى أنه من الممكن أن تدعم هذه القوى بمثل هذه التداخلات .

ونتيجة هذا النقاش كان محاولة إعادة صياغة المشاركة بطرق جديدة، وجمعها معًا (هايكى وموهان - Hickey and Mohan ٢٠٠٤) بشكل محكم ومتماسك. وهنا تبرز بعض الأفكار الرئيسة. هناك فكرة ذكرت من قبل، وهى عرض بإعادة صياغة المشاركة على أنها مواطنة نشطة وجذرية، وهو مجال أوسع للممارسات السياسية الاجتماعية أو تعبيرات القوة التى من خلالها يوسع الناس من وضعهم ومنزلتهم الاجتماعية وحقوقهم بوصفهم أعضاء فى مجتمعات سياسية محددة، وبالتالى يزيد تحكمهم فى الموارد الاجتماعية والاقتصادية (موهان وهيكى - Mohan and Hickey - ٢٠٠٤) وفكرة أخرى هى توضيح ظروف المشاركة. يقترح (كورن وول- Cornwall) أن هناك نوعين من فضاء المشاركة "شعبية" و"مشجعة" الفضاءات الشعبية هى تلك الحلبات التى يرتبط فيها الناس معًا وغالبًا مع آخرين مثلهم، فى العمل الجمعى والمبادرات للمساعدة الذاتية أو العمل الاجتماعى اليومى بينما الفضاءات المشجعة هى الفرص التى شيدت من أجل الناس أو ممثليهم لكى يأتوا معًا مع أولئك الذين يمثلون السلطات الشعبية أو مؤسسات الأطراف المعنية الأكثر تعقيدًا من المجتمع المدنى والقطاع الخاص والحكومة والمتبرعين والمقرضين (٧٦: ٢٠٠٤)

وعلى الرغم من أن هناك أمثلة لا يتضح فيها نمط الفضاء والفضاء التشجيعى عند (كورن وول - Cornwall) وضوحا جليًا (فعلى سبيل المثال، الفعل الجمعى غالبًا ما يبادر به أو تقوده جماعة معينة أو منظمة تدعو الآخرين للانضمام لها (وجماعة العمل البيئى- EAG فى دراسة الحالة التى نقدمها فيما يلى هى مثال على ذلك) ونحن مهتمون بشكل رئيس الفضاءات المشجعة فى هذا الفصل، وسنرى أن إمكانية أو احتمال التعلم فى مثل تلك الأماكن يتأثر بقوة بعلاقات القوة وكيف يفهم الاختلاف والمشترك ويعمل وفقا لذلك، ويشير (كورن وول- Cornwall) إلى أن الفضاءات المشجعة للمشاركة ربما تعكس وبقوة علاقات قوة أوسع وكذلك المركز أو الوضع الاجتماعى لمختلف المشاركين.

ومع ذلك. فإن جمع مختلف العاملين معا له أيضًا دينامية وفاعلية، فربما يكون باعثًا على أشكال جديدة من المنافسة والمقاومة، ونتيجة لذلك، فإن الفضاءات

التى أوجدت لغرض واحد فى الحسبان يمكن أن يستخدمها أولئك المرتبطون بها لشئ ما يختلف تمامًا (الكتاب نفسه ١-٨٠) وخلال تلك العمليات فإنه من الممكن (ولكنه ليس ضروريًا) أن يحدث التعلم بهدف التنمية، ولكن يعتمد إلى حد كبير على كيف يعمل المشاركون من خلال الديناميات كما يشير (كورن دول- Corn-wall) إلى ما يعد معرفه يتطلب أكثر من مجرد السعى إلى السماح لكل فرد أن يتكلم مؤكدًا الحاجة للإنصات. (نفس الكتاب: ٤٨)

الفعل وفق والعمل من خلال المنافسة والصراع على أنه عملية تعلم يشكل تحديات إضافية، على سبيل المثال، يناقش (ليوس-leeuwis) الأساليب التشاركية للإنماء بأنها تعتمد بشكل أساسى على عمليتين: (١) التعلم الاجتماعى للتخطيط وصنع القرار، والتى بدورها ترتكز على (٢) فكرة (هابرماس - Habermas ١٩٩٠) عن الفعل التواصلى ويزعم (ليوس- leeuwis) أن الدعامة أو الأساس لمفهوم المشاركة هو أحد الأسباب التى تؤدى إلى الاصطدام بالصعوبات، وكما أشرنا من قبل، يأتى العاملون للمشاركة بخلفيات تاريخية واجتماعية مختلفة، لذلك يقترح (ليوس-leeuwis) أن المشاركين يندمجون على الأرجح فى عمل استراتيجى[٢] أكثر من الفعل التواصلى حتى يحققوا أغراضهم الخاصة، ويعطى (ليوس- leeuwis) أمثلة تدعم هذا الادعاء ويقترح أن ارتكاز المشاركة على الافتراض بأن المعرفة المتزايدة والفهم سيغير بالضرورة مسارات العاملين للعمل المضلل ذلك إذا كان الصراع دائمًا موجودا تقريبًا فى عمليات المشاركة - بدلاً من ذلك يقترح (ليوس-leeuwis) أن التفاوض والمفاوضين مطلوبون لخلق المتطلبات الأساسية والمؤسسات للتعلم الاجتماعى والتعاون (ليوس -٩٤٧-٢٠٠٠- leeuwis 947 -2000).

فضاءات التعلم والاختلاف الاجتماعى وجماعات الممارسة:

إذن ما هى الأشياء الضمنية لهذا النقاش من أجل التعلم بين أطراف معنية متعددة من أجل التنمية؟ هل من الممكن أن نفعل ما يقترحه (ليوس - leeuwis)؟ فى وقت سابق، قدمنا مفاهيم فضاءات التعلم ومجتمعات الممارسة، ونعود إليها مرة أخرى ولكن باختصار وأيضًا نبرز إطار عملية وضع - الأجندة (للتعليم

المتبادل) الذى طوره المؤلفان واستخدماه لبحث ودراسة نشاط الأطراف المعنية المتعددة فى زيمبابوى .

قلنا إن فضاءات التعلم هى الفضاءات التى يتمكن فيها الناس الذين لهم تواريخ وعلاقات مختلفة وآراء عالمية أن يأتوا معًا ويتعلموا من خلال التعبير والإقرار بوجود اختلاف والاندماج فى مداخل جديدة للتنمية مهما كان بساطة وتواضع تلك المداخل الجديدة، يتشكك (ليوس- leeuwis) فى أن مثل تلك العمليات يمكن أن تحدث بدون وظيفة تفاوضية، إلا أن هناك أبعادا أخرى تعزز، وأيضا تعيق، التعلم والفعل، على سبيل المثال، أقمنا الجدل الدائر حول جماعات الممارسة - وهى جماعات من الناس يتقاسمون مشروعًا وارتباطا متبادلاً فى ذلك المشروع ويتقاسمون طائفة من المعارف والمهارات المشتركة بينهم (وينجر- wenger) التى يمكن أن تحد أو تعزز من التعلم الجديد، ومن ناحية، تجد لدى جماعات الممارسة ميلاً أو اتجاهًا نحو تنظيم المعرفة الموجودة على أسس مؤسساتية (أى يعتبر الشىء المجرد شيئا ماديًا - reification)(*) مما يجعل من الصعب الاعتراض على هذه المعرفة. ومن ناحية أخرى، فإن جماعات الناس من جماعات الممارسة (تشتمل على معارف وكيانات اجتماعية مختلفة على أساس ممارساتهم المختلفة) تجد لديهم القدرة على التعلم من بعضهم غالبا ما تكون هزة النزاع أو الصراع التى تؤدى بأى منهم إلى اللجوء لمواقع حصينة أو،على النقيض، لإعادة صياغة النتائج . وهكذا فإن التعلم من أجل التنمية هو موقع للنضال والكفاح - ومثل كل تغير اجتماعى غالبًا ما يتطلب بعض العمليات المنظمة المركبة لتمكين الحوار الذى يؤدى إلى المواءمة والتغير (إيزاكس Isaacs) (١٩٩٣).

(*) اعتبار الشىء المجرد شيئًا ملموسًا - reification) مصطلح كثيرًا ما استخدم فى علم الاجتماع الخاص بالتربية، ويشير إلى ميل الأفراد بما فيهم العلماء الاجتماعيين إلى معالجة الآراء كأن لها وجودا مثل الأشياء فالبيئة الطبقية مثلا من صنع الإنسان أو أنها مشيدة اجتماعيا ولكن يشار إليها كثيرا باعتبارها كيانًا مستقلاً وهناك ما يثير جدلا أكبر، فقد اقترح بعض علماء الاجتماع أن المعرفة knowledge شىء مادى وأن الحواجز بين مواد الدراسة تؤخذ قضية مسلمًا بها فى حين ينبغى أن تكون محل تساؤل . (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية)

فى أواخر التسعينيات طور مؤلف هذا الكتاب إطار وضع أجندة مشتركة، وهى عملية تفاوض نابعة من تعلم الأطراف المعنيين عن كل منهم الأخر. ويتكون الإطار من دراسة الافتراضات المحورية عن المشكلة المطلوب مواجهتها وما نحتاج عمله، والإقرار بالحاجة إلى المسئولية (المحاسبية) فى الأعمال المتفق على توليها – بمعنى المسئولية فى تقديم تفسير أو تعليل للإجراء الذى اتخذ: وتنمية تفاهمات مشتركة عن الأفعال والعمليات التى أدت إلى أى نتائج و لماذا؟ هو أحساس بالانتساب، ولهذا أطلقنا على هذا الإطار (الافتراضات – المسئولية – الانتساب) (3as – الألفات الثلاث) (المسئولية والمحاسبة والانتساب) (accountability- as-sumption- attribution) واقترحنا أن يكون هذا الإطار أداة تعلم وتفاوض للتداخلات التى يوجد بها عدد من الأطراف المعنيين. والآن نستمر فى دراسة كيف استخدم هذا الإطار لنبحث ونعزز التعلم فى تلك المبادرة فى زيمبابوى.

خلق فضاء للتعلم ووضع أجندة شاملة

ترتكز دراسة الحالة التالية على البحث الذى نفذ فى زيمبابوى عام١٩٩٨والاهتمامات وراء هذه الدراسة عكست صورة تلك الاهتمامات فى هذا الفصل: كيف يمكن أن تشمل كل الأطراف المعنيين- خاصة الجماعات المستبعدة حتى الآن ذ فى التعريف، والتصميم وتطبيق التداخلات؟ ما نوع عمليات التعلم التى نحتاج إليها وكيف يمكن البقاء عليها ودعمها والمشروع الذى بحثناه وحققنا فيه كان مبادرة لتجميع شئون التنمية والبيئة معًا بالتركيز على إدارة النفايات الصلبة. والدخل الناتج لفقراء الناس بإقامة مشروع تدوير المخلفات الصلبة فى مدينة بها مناجم شمال العاصمة هرارى، وكان رابطنا بهذه المبادرة من خلال منظمة غير حكومية تدعى زيمبابوى الوطنية وكان أعضاء هذه المنظمة من هيئة أساتذة ممن درسوا للحصول على درجة الماجستير فى إدارة التنمية فى الجامعة المفتوحة، وتدعم تلك المنظمة غير الحكومية جماعات العمل البيئية فى زيمبابوى (وهو مشروع جماعات العمل البيئة فى مدينة المناجم تلك وكانت (جماعات العمل البيئية) هذه تضم أعضاء من القطاع الخاص (المناجم وتجار التجزئة

المحلين) ومن القطاع العام (الإدارات والمكاتب المحلية لمختلف الوزارات وإدارة الصحة البيئية التابعة للسلطات المحلية) وأعضاء من الجماعات التطوعية العاملين فى المجتمعات الفقيرة فى المدنية، وإحدى هذه الجماعات التطوعية جماعة تابعة للكنيسة وقد انضمت للمساعدة جماعة من أرامل ضحايا مرض الإيدز اللاتى شكلن جمعية، وبناء على ذلك اقترح أن تشارك جمعية الأرامل فى حل مشكلة إدارة المخلفات الصلبة فى المدينة، فكان مصدرًا يدر عليهم دخلا من خلال مشروع تدوير النفايات، وفيما يلى، سنبرز باختصار التحديات التى واجهت (إدارة النفايات الصلبة) والفكر الذى وراء المشروع، ونصف عملية البحث التى حدثت ونبين كيف أن النزاع بين الجماعات والمصالح أصبح مصدرًا للتعلم لكل المرتبطين بهذه المبادرة والملتزمين بها، وخلال ذلك، ندرس أوجه التشابه والاختلاف فى مجتمعات الممارسة المختلفة وأهمية الوسطاء فى تقديم عملية بنائية لوضع الأجندة من أجل التفاوض المستمر وتطبيق المشروع .

إن التحديات التى تقيد مصادر السلطات المحلية فى إدارة النفايات الصلبة تعتبر معقولة، ففى وقت هذا المشروع كان الزيمبابويون يجربون امتيازات القطاع الخاص ولكن لم يكن نجاحًا عظيمًا، لم يكن هناك توزيع عادل فى مدينة المناجم لجمع النفايات، بداية من استهداف المناطق الأكثر ثراء من دافعى الضرائب بينما الزيادة السكانية فى المستوطنات "عالية الكثافة" والتى تزداد كثافة سكانية من الهجرة الريفية والحضرية، ومن ناحية أخرى بسبب طبيعة صناعة المناجم وأيضًا زيادة إنتاج قصب السكر فى الزراعة المحلية (كلاهما أوجد منتجات مخلفات لا بأس بها) ومع ذلك، وبدلا من التحول إلى مشروعات الامتيازات الخاصة، اقترح أنه يمكن إدارة هذا التحدى والتمكن منه من خلال توحيد التعليم العام وإدارة المجتمع فى مشروعات مستهدفة مثل مشروع التدوير المقترح ويقوم بتنفيذه جمعية الأرامل .

لم تكن نقاشات (جماعات العمل البيئى) تشمل الأرامل مباشرة حتى هذه المرحلة، وطالبت جماعة الكنيسة أن تمثل مصالحهم فى (جماعات العمل البيئى): نوعًا من الوكالة أو التفويض الضمنى، ولم يكن واضحا أيضا كيف ينفذ المشروع.

كانت أول خطوة فى بحثنا هى أن نحضر اجتماع جماعة العمل البيئى ونقترح إمكانية مساعدة الأعضاء لدفع مبادرتهم للأمام وذلك عن طريق (١) إجراء مقابلات مع الأطراف المعنيين الرئيسين (بما فيهم الأرامل) لبناء صورة من زوايا مختلفة (٢) وإقامة ورشة عمل ومجموعة أنشطة بنائية تساعدهم فى توضيح ما سيفعلونه ويطوروا أجندة الخطوات التالية، وفى الوقت نفسه قد تسمح العملية بأن نبحث إطار (3As) الألفات الثلاثة): (المسئولية والافتراضات والانتساب) وأيضا المسائل التى نواجهها، واختبرنا تصميم ورشة العمل مع بعض أعضاء منظمة بيئية غير حكومية (واستتبع ذلك تعديل التصميم) وأيضا أقمنا ونفذنا جلسة استخلاص معلومات مع المنظمة غير الحكومية بعد الورشة باعتبارها المنظمة التى ستتولى وظيفة الوساطة المستقبلية.

وكنا نعمل على فرضيتين رئيستين،الأولى كانت أن التقسيمات الاجتماعية يجب أن يعترف بها بشكل علنى وصريح كما يجب التفاوض معها وأن تمثل فى التداخلات(*) من أجل بناء تماسك الجماعات وتأكيد مشاركتها، وإلا سيتم إقصاؤها. والثانية، كانت عن أن تعلم العمل يمكن أن يساعد فى التعبير عن الاختلافات (بما فى ذلك المعارف المختلفة ومناطق الخبرة) وأيضًا عامة الناس وبذلك تؤدى إلى شكل من أشكال الموائمة والتكيف.

يتطلب تعلم الفعل أجندات واضحة وصريحة للتفاوض من أجل جسر الانقسامات وتنفيذ العمل المشترك، واقترحنا أيضًا أن ذلك يتطلب شكلاً من أشكال التيسير البنائى. فى هذا المثال استخدمنا (الألفات الثلاثة) التى أوضحناها سابقًا لبناء ورشة عمل حول الأمثلة التالية (مقتبسة من جونسون ويلسون - Johnson and Wilson- 2000 الجدول١)

(*) التداخلات - Interventions) هى أى عمل يقوم به الكائن الحى فيغير مراكز الأشياء أو القوى فى بيئته أو فيه نفسه أي فى الكائن الحى. وبذلك تحصل منبهات جديدة تنعل فيه. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية).

أسئلة عن الافتراضات

* ما هو المشروع المتوقع إنجازه؟

* ما هى الأنشطة التى يتعهدها المشروع؟

* ما الذى تحتاج عمله لكى تنشئ المشروع؟

* كيف سيستمر المشروع؟

أسئلة عن المسئولية

* ما هى المنظمات المشتركة فى المشروع؟

* هل ينبغى إنشاء مؤسسات أخرى؟

* ما هى مهام أو أدوار المنظمات المشتركة فى المشروع؟

* من هم صناع القرارات وعن ماذا؟

أسئلة عن الانتساب

* ما هى الأشياء التى تحب أن تكتشفها لكى تتابع المشروع؟

* كيف يمكنك أن تتعرف على الأشياء التى وضعتها فى القائمة حتى يتمكن كل فرد مشارك أن يتعلم من المشروع؟

* لو اكتشفت أن نصف ربات البيوت يقمن بتصنيف مخلفاتهم، كيف تكتشف لماذا لا تفعل الأخريات ذلك؟

* لو اكتشفت أن دخول الناس الذين يقومون بالتدوير تحسنت كيف تعرف إذا ما كان ذلك التحسن بسبب هذا المشروع أم لأسباب أخرى؟

وسنرى على الفور أن هذه الأسئلة كان يقصد بها إثارة ردود الأفعال أو الاستجابات الفورية حول الـ (الألفات الثلاثة-3As) بدون السؤال عنها مباشره، تم تقسيم المشاركين فى الورشة إلى أربع مجموعات صغيرة ومعهم ميسرون وكل

مجموعة تعمل على الأسئلة السابقة (مع محفزات أضافية وأسئلة فرعية) ويلخصون إجاباتهم ووجهات نظرهم على صفحات كبيرة من الورق تعلق على السبورة. فى بداية التدريب، قدمنا ما وجدنا من أراء مع المشاركين ووجهات نظر، وأيضا توضيح الغرض والأهداف لهذا اليوم وفى نهاية اليوم لخصنا ما أفرزه الناس خلال الورشة وأنشأنا أجندة جديدة من الأسئلة التى مازالت تحتاج إلى الإجابة عليها. وعند وضع الناس فى جماعات، وضعنا عن عمد فى إحدى المجموعات (المجموعة الرابعة) حيث ضمت هذه المجموعة الممثلين المباشرين لجمعية الأرامل (وهم أعضاء الجمعية أى، ليسوا ممثلين بالتفويض أو بالوكالة) وأناسًا آخرين معروفين لهم، لذلك فقد توفر لديهم قدر أو مستوى من الثقة والدعم كما أنهم يعملون مستخدمين اللغة الأولى، اللغة الأم، لغة الشونا التى مكنتهم من التعبير عن أنفسهم بحرية، أما المشاركين الآخرين فى ورشة العمل، فقد تم وضعهم بشكل عشوائى فى مجموعات بإعطاء كل واحد منهم رقما، وعلى الرغم من ذلك، فإن إحدى المجموعات (المجموعة الأولى) ضمت مصادفة بشكل رئيس مهنىّ البيئة من القطاعين العام والخاص وبمقارنه مجموعة الأرامل، ومجموعة مهنىّ البيئة تكمن مناطق مثيرة من الاختلاف والتنافس.

تكوين مجموعات الورشة والميسرين

المجموعة (١):

- موظف من الصحة البيئية من مجلس المدينة .
- فنى الصحة البيئية . وزاره الصحة.
- مندوب الصحة البيئية من مجلس المدينة .
- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- الميسر: - باحثون من المملكة المتحدة .

المجموعة (٢):

- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- ممثل جمعيه تجار غير رسمية .
- ممثل الجماعة القائمة على الكنيسة .
- فنى الصحة البيئية من مجلس المدينة .

الميسر: - ممثل منظمة غير حكومية محلية .

المجموعة (٣):

- ممثل الرعاية القائمة على البيت .
- ممثل جمعية تجار غير رسمية .
- موظف تعليمى، وزارة التربية والتعليم .
- موظف توسع، مفوضية الغابات .
- ممثل منظمة غير حكومية بيئية .

الميسر: - ممثل منظمة غير حكومية بيئية .

المجموعة (٤):

- القس بالكنيسة ذ راعى الإبرشية، عضو الجماعة القائمة على الكنيسة.
- القس المشترك فى جمعية الأرامل والرعاية القائمة على البيت .
- أرملة .
- أرملة .
- أرملة .
- **الميسر:** - ممثل منظمة غير حكومية بيئية .

ملحوظة: - الرعاية القائمة على البيت هى مؤسسة لدعم مرضى الإيدز. هذا البيان من بيانات فى جدول(٢) (جونسون ويلسون Johnson Wilson 2000).

وسندرس المناطق الرئيسة للتنافس التى أتت خلال المقابلات وورشة العمل والعامل المهم هو أن تلك المناطق لم تكن مدركة بشكل واضح من قبل وكانت نقاط تعلم للأطراف المعنية. وحيثما وجد أنه مناسبًا، سنحدد كيف تغيرت وجهات النظر فيما بين المقابلات الشخصية والورشة ثم بعد ذلك نمضى فى التفكير فى طبيعة المشاركة والظهور المحتمل جماعات الممارسة.

وجهات نظر مختلفة فى تعريف المشكلة وأهداف المشروع:

خلال المقابلات الشخصية كان كل من مجلس المدينة ووزارة الصحة مهمومين بنقص الموارد لإدارة مسألة النقابات بينما كان مسئولون آخرون فى القطاع العام قلقين بشأن نقص التعليم العام والعمل العام فى إدارة المخلفات وإلى حد ما مشغولين بأثر المخلفات على البيئة (المؤسسات غير الحكومية المهتمة بشؤون البيئة كانت واحدة من تلك الأطراف المعنية) واتفقت كل الأطراف على حاجتهم للانخراط فى المجتمع.[٣] وعلى النقيض، كان تحديد مشكلة الأرامل: " كيف يدبرون معيشتهم " وهى وجهة النظر التى دعمتها الجماعة القائمة على الكنيسة. وكان همهم "مساعدة الفقراء والمحتاجين" واعتبروا أيضًا البيئة تحديًا واختبارًا، وأهداف المشروع التى نظمت ووضعت بناء على وجهات النظر هى: - كان هناك عدد من التغيرات المحددة للهدف العام لتحسين إدارة المخلفات وتعليم الناس وتغير المواقف وتعبئة المجتمع، ومن ناحية أخرى فقد رأت جماعة الأرامل المدعومة من الجماعة القائمة على الكنيسة أن هدف المشروع هو المساهمة فى كسب العيش .

وخلال فترة الورشة. تصاعد الاهتمام بالجيل القادم وتخفيف حدة الفقر فى إدراك عدد من المشاركين لأهداف المشروع، بالإضافة إلى ذلك ثبت وتبين وعى أعظم بالمخاطر الصحية. والقدرة على تغير المواقف والممارسات وكان هناك أيضًا وعى متزايد لأهمية الافتراضات: بأن المشروع يتحمل أن يكون قابلاً للنمو والحياة اقتصاديًا. وأن دخل الأرامل يمكن أن يتحسن. وأن المشروع قد يكتسب دعمًا

وتأييدًا من السكان وقد ينعم المجتمع مجلس المدينة فى محاولة تعبئة العمل الشعبى فى إدارة المخلفات، ومن ناحية أخرى أظهر الأرامل وجهة نظر أكثر واقعية بكثير بمعنى قابلية النمو العملى للمشروع: هل سيسلم السكان مخالفاتهم (شريطة أن كثيرًا من المخلفات تم تدويره بالفعل فى البيوت)؟ وهل سيمرر المجلس قانونًا داخليًا للتأكد من أنهم قاموا بعمليات التدوير؟ وهل ستكون مساعدة فى النقل وموقع للتدوير ومعدات؟ كل هذه الأسئلة فرضت متضمنة افتراضية من الأرامل فيما لو تحركوا قدمًا فى هذا المشروع، فإن هذه العناصر فى حاجه لأن تكون فى موضعها وخلال فترة مناقشات الورشة انضمت إليهم اهتماماتهم وأصبحت نقطة تفاوض .

وجهات نظر مختلفة عن العلاقات المؤسسية البينية وعن المشاركة

وكما سيتضح من الصندوق فى صفحة هناك عدد من الأطراف المعنية بهذه المبادرة، تعكس تنوع عضوية جماعات العمل البيئى، وإحساسهم بأدوارهم وكيف يتصلون بالأطراف المعنية الأخرى سيكون على قدر من الأهمية للقيادة والإدارة المشروع. وخلال المقابلات الشخصية ظهر جليا أن التنسيق كان النموذج السائد، وكان هناك اتفاق أقل على من سيكون المنسق، إلا أن عنصر المنافسة بين مؤسسات القطاع العام كان واضحا، وكان العامل الفنى من صحة البيئة هو الذى اقترح أنه يجب أن تكون هناك شراكة بين مجلس المدينة والمجتمع.

على أن يكون مجلس المدينة هو الشريك الذى يتولى القيادة بمتابعة هذه المسائل فى الورشة خلال مناقشه موضوعات المسئولية التى أضفت مزيدًا من البصيرة والفهم على ديناميكية العلاقات بين المؤسسات خاصة الأفكار المختلفة بخصوص الإدارة والتحكم وشروط مشاركة الأرامل. وتقدمت كل من جماعة العمل البيئى والجماعة القائمة على الكنيسة وجمعية الأرامل جميعهم مشاركين لإدارة المشروع. رغم أن المشاركين وجدوا من الصعب أن يميزوا بين وظائف وأعمال الإدارة اليومية الاستراتيجية والإدارة يومًا بيوم ولم يفكر أى مشارك من

المشاركين أن الأرامل ينبغى أن يكون لهم التحكم والإدارة الحصرية وأن يناقش ذلك علنًا وبصراحة. ما لم يتم التواصل إلى تسوية أو حل. كان ذلك تقدمًا فى المراكز التى أخذت أثناء المقابلات الشخصية التى نظر فيها للأرامل. إلى حد ما، على أنهم مستفيدون أو منتفعون يستلزم اختيارهم بعناية تبعًا لمشاركتهم .

بعض من هذه الاختلافات ذ وطبيعة المسائل المثارة التى لم يبت فيها ذ كانت أيضًا تنعكس فى نقاش المسائل التى ترجع إلى هذه الاختلافات. مثال ذلك، الجماعة المهنية البيئية (جماعة ١) مازالت مركزة بشكل رئيس على شئون الإدارة والمسئولية بينما تركيز جماعة الأرامل (المجموعة ٤) على كيف تستقيم سبل العيش لديهم وكيف يمكنهم أن يعدوا قواعدهم ويحافظوا عليها والمبادئ السلوكية؟

وانعكست أيضًا فى نقاش الانتساب وجهات النظر المختلفة وأسئلة من نوع "ماذا لو؟" . فى الوقت الذى تعقب فيه أفراد (المجموعة ١) شكلاً وأسلوبًا محتملاً لطرح الأسئلة ليكتشفوا السبب لماذا السكان (بشكل افتراضى) لا يسلمون مخلفاتهم للتدوير؟ كانت المجموعة (٤١) مهتمة بالحوافز والعقوبات . كانت هذه المسائل حلبات صراع محتملة من أجل إرساء شراكة تعاونية وتعليمية أو حلبات صراع محتملة للصراع وتتبع لمصالح مجموعة من الأفراد. إن إدراك هذه الاختلافات فى أثناء سير وتقدم ورشة العمل ساهم فى أجندة التفاوض المستقبلية المشاركة .

المشاركة:

كانت ورشة العمل نموذجًا للفضاء المشجع للمشاركة حيث أدارت الجمعية الأهلية للبيئة ورشة العمل مستعينين بالمواد والمعلومات التى زودتهم بها. وعلى الرغم من أن جماعة العمل البيئى كانت منتدى للأعضاء من قطاعات مختلفة من المدينة للمشاركة فى التنمية المستقبلية والصحة البيئية للمدينة ومن هذا المنطلق لم تضم الندوة ممثلاً رئيسًا فى مناقشاتها عن مشروع التدوير. كانت مشاركة الأرامل فى المشروع مفترضًا وكانت الجماعة القائمة على الكنيسة تقوم بعمل

الوساطة فيه. وبضم الأرامل للورشة وبعدما تم بناء وتركيب الورشة بطريقة معينة بما فى ذلك تزويد الأرامل بفضائهم " المشجع " على أنهن جماعة، تعلمت جماعة العمل البيئى بسرعة أن هناك مجموعة من المسائل والقضايا يجب التفاوض معهم عليها - فيما يتعلق بكل من التحكم وإدارة المشروع والأبعاد العملية وجدوى ما يقترح. إلا أن هذا المكان لم يكن ببساطه مسألة إحضار الناس وجمعهم معًا، أنما هى عملية بنائية ولها غرض من وراء المناقشات التى مكنت المشاركين من التعلم عن مناطق التنافس والاختلاف. بالنسبة للأرامل كان هناك منتج تعلم مهم وهو أنهم حددوا جهة معنية رئيسة معنى من وجهة نظرهم: بينما كان دورهم فى السابق تتم الوساطة فيه من خلال الجماعة القائمة على الكنيسة، وأدركوا بسرعة قوه مجلس المدينة النسبية وسلطته. فإن المجلس فى مقدوره (إلى حد معين) إنجاح الأمور وتيسيرها.

وإذن. لو أراد "المجتمع" أن ينخرط فى العمل العام فى إدارة المخلفات، كانت مسئولية مجلس المدينة حينئذ أن تساعد فى إيجاد نظام حتى يتم العمل وأيضًا على المجلس أن يوفر بعض مستلزمات البنية التحتية المادية.

أوضحت جمعية الأرامل هذا الطلب بجلاء وفى الوقت الذى قدم فى بقية العاملين يد العون حقًا لجذب أكبر عدد من الجمهور للتعليم العام والتغير فى ممارسة تنظيم وتدبير المخلفات لمشروع التدوير. كانت المفاوضات الرئيسة بين المجلس والأرامل.

نقد جماعات الممارسة المختلفة:

بالنظر لهذه العملية من منظور نقدى لجماعات الممارسة، يستطيع المرء أن يرى أنه. وعلى الرغم من أن هناك جماعات اختيرت بشكل عشوائى (بصرف النظر عن الأرامل) - فى ورشة العمل، فقد أتى الممثلون بكياناتهم ومعارفهم وممارساتهم التى كانت إلى حد ما ملتزمة ومقيده وكانوا يقتسمون فيما بينهم إلى حد ما من العموميات والاختلافات . وقبل بدء ورشة العمل كانت هناك مقابلات شخصية مع الأطراف المعنية التى بينت عوامل الممارسة التى يسكن فيها كل واحد

منهم . وهكذا ركز الذين أجرى معهم المقابلات الشخصية على دور المجلس فى إدارة المخلفات، وكان وضع المجلس القانونى فى المدينة منسقًا يدل على نشاط المشاركة وخبيرها الفنى فى إدارة المخلفات وحاجتها للوفاء بالأجندات السياسية. وعلى نحو مغاير، ركزت الجماعة القائمة على الكنيسة على الإرسالية التبشيرية المسيحية والتى تجمع بين مساعدة الفقراء مع المساعدة فى الكشف عن المواهب فى المجتمع. إلا أن ذخيرتهم من المهارات لم تكن ببساطة فى مجال الإيمان: اتضح خلال المقابلات أنهم فكروا من خلال الأبعاد العلمية لجمع المخلفات وكيف ينظم مشروع تدوير المخلفات، بطريقة مماثلة. فالأفراد الذين أجريت معهم المقابلات من الإدارات المحلية لوزارتى التعليم والصحة وإدارة الموارد الطبيعية ولجنة شئون الغابات، كلهم كانوا ممثلين فى جماعة العمل البيئى حيث توصلوا للنتائج من ذواتهم تربويين وعاملين فى مجال الصحة.. إلخ مقدمين برهانًا على مناطق معينة من الخبرة والممارسة. أو بلغة (هابر ماس Haber mas) عوالم الحياتية المختلفة.

وبالطبع فإن جماعة العمل البيئى فى حد ذاتها يمكن أن توصف على أنها جماعة ممارسة وفى ذلك لها مصالح متبادلة فى الصحة البيئية فى المدينة وعمل مشترك لمحاولة تحقيقية (وبالتحديد عمل مشترك فى مشروع التدوير) وجمعت أيضًا مناطق الخبرة المختلفة فى ربورتورا (ملف خبرات منظمة) يشجع على التعامل مع إدارة المخلفات فى المدينة وفى محاولة لمواجهة بعض القضايا ذات الأولوية والأهمية مثل قضية الفقر والتهميش.

ومن ناحية أخرى أكدت الورشة والمقابلات أن الحياة المتداخلة متشابكة مع كيانات وتخوم مختلفة حيث يمكن اقتسام بعض الأبعاد والخبرات بينما بعضها الآخر لا يمكن تقاسمه.

وركزنا بشكل أساسى على المهنيين البيئيين والأرامل فى هذا الفصل، علاوة على ذلك فإن فحصًا ودراسة أكثر اقترابًا للمشاركين الآخرين ومؤسساتهم

(والعلاقات المؤسسية البينية) تكشفت عن معارف مشتركة وغير مشتركة وممارسات عملية ومن النواتج الرئيسية المهمة للبحث هو التعلم الذى اكتسبه مختلف أعضاء جماعة العمل البيئى بالتركيز بطريقة بنائية على مشكلة محددة كان عليهم أن يحلوها. ويمكن القول إن عملية الوساطة هذه كانت الخطوة الأولى فى بناء الفعل التواصلى. ومحصلة تعلم مستقبلية نهدف لها من المحتمل أن تكون بناء معرفة مشتركة وربورتورا مهارات فى جماعة العمل البيئى بكيان قوى ومشاركة أكثر شمولاً.

استنتاجات:

بدأنا هذا الفصل بتحديد وبيان أن العمل مع الأفراد والمؤسسات فى التنمية من الممكن يشكل تحديًا بالغًا. وسألنا لماذا يعتبر تحديًا كبيرًا وما نوع التعلم المطلوب؟ وكيف يحدث وللإجابة على السؤالين الأولين ندرس بعض الأفكار عن العلاقات بين المنظمات أو المؤسسات وتعلم الفعل. وللإجابة عن السؤال الثالث أفردنا استحداث فضاء تعلم ضمن سياق أو محيط البيئة والتدخل التنموى فى زيمبابوى وخلصنا إلى عدد من الاستنتاجات أو النتائج التى نوردها الآن وهى: -

فيما يتعلق بالعلاقات بين المنظمات أو المؤسسات:

كانت دراسة الحالة التى درسناها نموذجًا مصغرًا، ولكن وكما رأينا العلاقات بين المؤسسات كانت معقدة تمامًا، مع مؤسسات مختلفة لها مصالح مختلفة ووجهات نظر متباينة، كانت هناك عناصر تنسيق موجودة فى كل من جماعة العمل البيئى وخلال أدوار محددة للجماعة القائمة على الكنيسة والمنظمة غير الحكومية البيئية ومجلس المدينة، وكان هناك أيضًا عنصر المنافسة للتحكم فى المشروع والأرامل، والذى كانت تهدف إليه ورشة العمل هو أن تضع العلاقات على أساس تعاونى، وعلى الرغم أن الورشة زادت من الثقة أكثر بكثير مما هو ممكن لخلق حدث واحد فإن أدوات وضع الأجندة ساعدت على إيضاح الأجندات وإيضاح مصالح واهتمامات المشاركين، وهكذا يمكنهم أن يتعلموا أكثر عن بعضهم.

فيما يتعلق بالمشاركين:

كانت الورشة فضاء مشجعًا لمجموعة من الناس الذين تم إقصاؤهم من المناقشات من قبل. ولكن هذا أيضًا مكن الأرامل أن يبذلوا جهدًا فى المواطنة وإبلاغ حكومتهم وعرض مطالبهم على المجلس لو أنهم سيشاركون فى المشروع المقترح وعلى الرغم من أن المرء لا يستطيع أن يحدد ويصف ذلك الموقف على أنه مواطنة راديكالية، فى ذلك لم يكن لها تأثيرات تحولية أكثر تأثيرًا وأعم، لقد كانت نوعًا من المواطنة النشطة التى أدت إلى تغير فى اتجاه العلاقات وتقليل اعتمادهم على الجماعة القائمة على الكنيسة وإرساء أو عمل رابطة مباشرة مع المجلس .

فيما يتعلق بفضاءات التعلم:

إن فضاء التعلم هذا خلق عن قصد وكان متعمدًا، ومع ذلك كان هناك فرصًا ومناسبات عديدة لم تكن متعمدة ولا مقصودة للنقاش والحوار تقدم نفسها من خلال الجماهير والمتعلمين سياسيًا. فى هذا المثال، كان تعلم الفعل بنائيًا وموجهًا إلا أنه كان قائمًا على مجموعة من الحقائق الاجتماعية - المكانة أو المركز الاجتماعى والمدركات الحسية والحاجات والاهتمامات - بعض من هذه الحقائق كان شائعًا وبعضها الآخر مختلفًا، وكان كثير من التعلم من خلال التعبير والنقاش لهذه الاختلافات من خلال نشاط محكم البناء .

وفيما يتعلق بالقوة:

فى هذا العالم من الممكن أن ترى أن علاقات القوة كانت ضمنية وعلنية، فبينما يتوقع المرء الأرامل المساكين القادمات من مستوطنة سكنية عالية الكثافة، أن يكونوا نسبيًا فى مركز أقل قوة من الذين فى الحكومة وهناك علاقات قوة أخرى أقل وضوحًا، على سبيل المثال، بين الأرامل وبين الجامعة القائمة على الكنيسة. بالإضافة إلى ذلك، ورغم أننا لم يكن لدينا قوة فوق " واضحة ولا قوة لصالح باعتبارنا باحثين وكنا نهدف لبذل "قوة مع" (رولند، rowland,-١٩٩٧

1997) فكان أن وضعنا باحثين - وهذا أمر لا يمكن تجنبه أو تحاشيه - يمتلكون نوعًا من قوة الاجتماع أو القوة التى تدعو للاجتماع .

وفيما يتعلق بالعمل التواصلى والاستراتيجى:

فقد حاولنا، إلى حد ما عند تصميم ورشة العمل أن نضع فى اعتبارنا كلا النمطين من العمل بالنسبة لأنواع التعلم التى كان من المتوقع أن تحدث، ومع ذلك، وعلى الرغم من وجود اختلاف فى المفاهيم. فإن الممارسات العملية كانت أقل وضوحًا، على سبيل المثال، المنظمة غير الحكومية يمكن تشخيص مدخلها الخاص على أنه فعل تواصلى داعم إلا أنه يحتاج أيضًا الحصول على تمويل المتبرعين وربما يحتاج إلى المشاركة فى عمل استراتيجى لإنجازه، وممكن أن نجد حركة مطردة بين أنماط العمل اعتمادًا على السياق وعلى لاعبين آخرين .

وفيما يتعلق بالتيسير والوساطة:

فإننا لسنا خبراء فى استخدام الأساليب الفنية للمشاركة ومع ذلك، فقد نفذنا قليلاً من الواجبات وشاركنا مع الأطراف العامة من قبل واختبرنا تصميمنا قبل الورشة وأوجدت جماعة العمل البيئى فضاءً آمنًا نسبيًا حتى يمكن استنباط الاختلافات وكل ما ناقشناه ووصفناه فى هذا الفصل يبين أهمية التعلم فى التداخلات المعنية المتعددة، وكيف أن التعلم يمكن أن يحدث من خلال المنافسة بين العاملين، ولا يؤدى هذا وحده إلى تنمية جيدة أو إلى نواتج إيجابية ورغم ذلك بدون هذه المنافسة فإن هناك احتمالاً أقل أن تتحقق التنمية الجيدة .

هوامش:

(١) تستخدم المنافسة فى مفهوم السوق التقليدى مع إطارها المؤسسى المصاحب، ومع ذلك، من المعترف به، أن المنافسين غالبًا ما يتكل بعضهم على بعض، ويفهم التنسيق على أنه مجموعة من العلاقات المنظمة فى مراتب متسلسلة مع القواعد والنظم والقوانين لتحقيق أهداف معينه: أمثلة لذلك تنسيق الدولة أو الأمم المتحدة، وعلى النقيض للعامل الرئيس للتنسيق، يرى التعاون على أنه مجموعة أفقية من العلاقات وغالبًا وليست بشكل حصرى مرتبطة مع منظمات المجتمع والمنظمات التطوعية والمنظمات غير الحكومية.

(٢) فى الفصل الثانى: نقدنا الفعل التواصلى والفعل الوسيلى. وعند (هابرماس- habermas) أيضًا نوع ثالث من الفعل الاستراتيجى الذى يوجه لإنجاز وتحقيق الأهداف بنجاح.

(٣) فى الفصل الثانى لاحظنا أن مفهوم المجتمع كان يستخدم بشكل مستمر ولكن بطرق مختلفة وكما قلنا فى موضع آخر إن كلمة مجتمع تتضمن كيانًا بين الناس بقوة أو فعالية أين يعيشون وصفاتهم المشتركة واهتماماتهم ويخفى أيضًا تنوعهم واختلافهم (جرنون وسليون ١٨٩٩/ ٢٠٠٠- Johnson (and Wilson,2000- 1899

الفصل الرابع

التعلم المشترك من خلال أوجه التشابه والاختلاف والتبادلية: شراكة الأجهزة المحلية فى الشمال والجنوب(١)

غالبًا ما يشار إلى التعلم المشترك على أنه تعلم اجتماعى، وهو مشابه من حيث المفهوم للفعل التواصلى ويلخص بشكل مفيد فكرة انخراط الناس مع بعضهم من أجل هدف واضح وهو التعلم والإنتاج المشترك للمعرفة من أجل التنمية. وهناك إجماع بين مختلف الكتاب عن مدى فاعلية وقوة التعلم المشترك وأيضًا عن عجزه وعن القيود التى تحده .فمن ناحية، هناك اتفاق له دلالته وهو أن أسلوب أو طريقة التفكير المشترك - والتى تسمى "الإجماع الأساسى" كما أطلق عليها (هابرماس Habermas) والخبرة المشتركة" كما وصفها (نوناكا- Non-aka) (1994) أو الربورتوار المشترك كما عرفها (وينجر Wenger) (١٩٩٨) يحتاج له العمل الإنتاجى بين العاملين. ومن ناحية أخرى، تدل طرق التفكير المشترك ضمنا على حدود الضم ومبررات الإقصاء أو الإبعاد. بمعنى من نعتبره واحدا منا ومن لا نعتبره واحدًا منا؟ وهكذا. وعلى سبيل المثال نجد أن جماعات الممارسة المعتمدة على الخبرة السابقة وعلى الربورتوار المشترك بين الأعضاء، تستبعد أيضا وتغلق ضمنيا نشاطا واسع النطاق وأنواعًا جديدة أخرى من التعلم، ورأينا أيضا أنه بينما نحتاج للتشابه من أجل العمل الإنتاجى نجد أن التعلم ينبثق من الاختلاف. ويتضح ذلك فى دراسة الحالة فى الفصل الثالث. وبطبيعة الحال لن نجد عاملين يشتركان عن قصد فى تعلم مشترك ولهما طريقة التفكير نفسها بل هناك مستويات متعددة من الاختلاف، وهناك مع ذلك، توترًا بين الاثنين فى الارتباط الاجتماعى.

وبفحص ما هو مطلوب للتعلم المشترك يوحى بأسلوب معيارى على أنه وسيلة تعزيز، إلا أن الأسلوب المعيارى والأسلوب التحليلى غالبا ما يتضافران ولو أن هناك أى سياق أو تعاقب فإن الأسلوب المعيارى يميل إلى أن يتبع الأسلوب التحليلى. مثال على ذلك، عندما قدم كل من (لاف ووينجر Lave and Wenger (1991 -1991)لأول مرة مصطلح "جماعات الممارسة" كانا مهتمين بتحليل كيف نعلم صبيان الحرف حرفهم، خاصة، أبعاد المعرفة الضمنية لهذه الحرفة من خلال تعلمهم من أقرانهم الأكثر خبرة منهم وهكذا بدأ مصطلح "جماعات الممارسة" على أنه مفهوم تحليلى ولكن بدأ (وينجر- Wenger)يستعمله بشكل معيارى من أجل التعزيز (وينجر ١٩٩٨ ?وينجر: الكتاب نفسه ٢٠٠٢).

وحتى فى عالم الارتباطات الاجتماعية والعمل التنموى، لا يميل الناس إلى عمل الأشياء لمجرد أنها "صواب" أو "جيدة" على الرغم من أن مثل هذه الاعتبارات تدخل فى المعادلة. ورغم أن القيم تلعب دورًا مهمًا فى الارتباطات الاجتماعية، يحتاج معظم الناس أيضا إلى حوافز أخرى خاصة لو تتطلب أن تتحول هذه الارتباطات إلى ممارسات وروتين مستقر، وسواء على مستوى الفرد وعلى مستوى المنظمة فإن المرء يحتاج أن يدرك أنه يكسب شيئا من هذه الارتباطات التى تعنى مكاسب متبادلة لمشاركة أطراف معنية فى الأمر.

ويشرح هذا الفصل المسائل المتعلقة بأوجه التشابه والاختلاف والحوافز لأنها تؤثر على التعلم فى شراكتين فى محليات الشمال والجنوب من أجل التنمية والتى وضعت فى التسعينات بين السلطات المحلية الأوغندية والإنجليزية. ونبدأ بوصف الشراكات ومساراتها ثم نشرح كيف تم تيسير التعلم وكيف أعيق أحيانا فى الشراكات، ثم نستمر فى دراسة الحوافز والتبادلية والعلاقة بين تعلم الفرد وتعلم المنظمة. ثم نختم هذا الفصل بدراستين لحالتين صغيرتين توضحان العلاقة الترابطية للتحديات أو الصعوبات.

قصة شراكتين: مجلس مدينة كمبالا ومجلس العاصمة كير كليز؛ مجلس مدينة إيجانجا ومجلس مقاطعة دافينترى

إن تشكيل شراكات الشمال ذ الجنوب بين المحليات الحضرية فى منتصف التسعينيات تأثر "بالأجندة بنية اللون" تؤكد الأجندة ٢١ على العمل المحلى وعلى أجندة اللامركزية لحكومة جيدة ومن كبار المتبرعين، كانت أجندة ٢١ خطة عمل مأخوذة من مؤتمر الأمم المتحدة عام ١٩٩٢ عن البيئة والتنمية (أول قمة عالمية)، تتصور الأجندة الحكومة المحلية على أنها اللاعب الرئيس أو الفاعل الأساسى، إن الأجندة البنية اللون تعتبر جزءًا من الأجندة ٢١ والتى تهتم بخلق بيئة مدنية مستدامة للتعامل مع قضايا مثل؛ الماء والصحة العامة وإدارة المخلفات الصلبة وتلوث الهواء وإدارة المرور (بارتون Bartone) -١٩٩٤ وركزت اللامركزية أيضا على الحكومة المحلية: نقل نشاط الدولة لهذا المستوى ترجم على أنه طريقة لجعله أكثر فاعلية وفائدة لمواطنيه. وأيضا لتقوية توصيل الخدمة (البنك الدولى، ٢٠٠٣، ١٨٧) وعامل ثالث فى الأجندة ٢١ كان تصوره دفع الطريق للأمام من خلال الشراكة.

والشراكات التى هى محل اهتمامنا فى هذا الفصل، تلك التى كانت بين المملكة المتحدة (إنجلترا) والمحليات الأوغندية. وتولى الوساطة فى بداية الأمر منظمات مثل المكتب الدولى للحكومة المحلية بالمملكة المتحدة، تتلقى الدعم المالى للمشروعات من الاتحاد الأوروبى ومنتدى الحكومة المحلية التابع لدول الكومنولث. وفى حالة شراكة كمبالا كيركليز التى نقدمها هنا كانت مقدمة من البنك الدولى، وأهداف هذه الشراكات عندما بدأت تمول من الاتحاد الأوربى ركزت على نقل المعرفة من الشمال للجنوب وعلى الداخل والممارسات والأدوات والأساليب والمهارات ولهذا فقد اشتملت على المساعدة الفنية من المملكة المتحدة وعلى التدريب وعلى الصلات وروابط خبرة العمل للأوغنديين المتواجدين فى المملكة المتحدة وعلى المشروعات المحلية لتحسين الخدمات والبيئة الحضرية فى أوغندا وعلى مجتمع المنظمات غير الحكومية وعلى الروابط وحلقات الاتصال للحكومة المحلية لدعم وتقديم الخدمة ولزيادة مشاركة المجتمع، وأقترح أيضا أن

تبنى المشروعات على غرار نماذج الممارسة الجيدة فى كل من الشمال والجنوب (باستير ، Pasteur, 1998: 2003.)

وارتكزت هذه الأهداف على افتراضين آخرين أحدهما على المنهجية والآخر على الإلهامية، وكان الافتراض القائم على المنهجية هو أن التعلم يمكن أن يحدث من خلال عمل المهنيين الشماليين والجنوبيين معًا فى علاقة "ممارس مقابل ممارس" ويرتكز هذا الافتراض على فكرة التكافؤ المهنى والتعادل النسبى للمرتبة أو المنزلة وأن الموظفين المسئولين من السلطات الشريكة سيقتسمون المعرفة والأفكار على أساس الزمالة فى الدراسة أو الكلية. كان الافتراض الإلهامى يركز على أن هناك فوائد تعليمية لكل من الشمال والجنوب: أى فوائد متبادلة.

ومن ناحية أخرى، كان متوقعًا أن هناك فوائد تعلم من أنماط مختلفة ومثالاً لهذا، أكد مؤتمر المكتب الدولى للحكومة المحلية عن الشراكات الأوغندية- الانجليزية فى عام ٢٠٠٢ أن الفوائد كانت أساسًا "ناعمة" وشخصية للمشاركين الشماليين واشتملت هذه الفوائد على وعى ثقافى أعظم وصداقة وفهما متبادلاً وتعلمًا، وأشار (روسيتر - Rossiter) أيضًا أن الشركاء الشماليين توفرت لديهم فوائد بطرق أخرى: بتعديل عمليات المشاركة الجنوبية خاصة تلك العمليات التى مارسها قطاع المنظمات غير الحكومية (NGO) وكذلك التعلم من الإبداعات والتجديدات فى الحكومة اللامركزية فى الجنوب وتعديل الأجندات المضادة للفقر الجنوبية لتتلاءم مع السياق الشمالى وأيضا تعلم التلاؤم مع المجتمع الفقير واستراتيجيات الاعتماد على النفس، هذا بالإضافة إلى اندماج المستخدم فى تقديم الخدمة فى الجنوب (٢٠٠٠:٢٦٠٧) والنقطة التى أشار إليها (روسيتر- Rossiter) مهمة لأنها تأخذنا إلى ما هو أبعد من انتشار التعلم الشخصى فى الشمال إلى المكاسب (الصعبة) بمعنى ما الذى تحتاج إليه السلطة المحلية لتحسين الطريقة التى تؤدى بها عملها الأساسى، وهو توصيل الخدمات لمواطنيها ولدافعى الضرائب، وبهذا المعنى فإن الشراكة بين السلطات المحلية لا بد فى نهاية الأمر أن يكون لها مبرراتها حتى تظل على قيد الحياة.

والشراكتان اللتان نركز عليهما تأسست كلاهما فى ١٩٩٥ واحدة كانت بين مجلس مدينة كمبالا عاصمة أوغندا التى يبلغ تعداد سكانها نحو ٢ مليون نسمة ومجلس العاصمة كيركليز فى شمال انجلترا والذى يقدم خدماته لنحو ٧٥٠,٠٠٠ نسمة، وكان موقع أنشطة الشراكة فى كمبالا وبالتحديد فى وحدة تنسيق المشروع وهى، خزان تفكير استراتيجى داخل المجلس ويمولها البنك الدولى. وأنهت الشراكة فى عام ٢٠٠٢ عندما انتهى تمويل البنك بعد تجديدين.

والشراكة الأخرى تماثل مجلس مدينة أجانجا وهى مدينة شرق أوغندا وعدد سكانها وقت الظهيرة نحو٥٠,٠٠٠ مع مجلس مقاطعة دافينترى فى ميدلاند الإنجليزية، والتى تغطى مساحة ريفية ضخمة وأيضا بها مدينة صغيرة والتى اتخذت منها اسمها. وبسبب أزمة مالية فى عام ٢٠٠٠أنهت الاشتراك الرسمى لمجلس مقاطعة دافينترى فى الشراكة، ولكن جماعة "أصدقاء أجانجا" التى أنشئت فى المدينة حتى تستمر فى الشراكة. والموظفون فى دافينترى الحاليون والمتقاعدون مازالوا يعملون فى مشروعات أجانجا فى أوقاتهم الخاصة من خلال جماعة "أصدقاء أجانجا" (والتى تقوم أيضا بجمع الأموال) ويستمر المجلس أيضا فى استضافة زيارات الدراسة التى يقوم بها موظفون من أوغندا.

ركزت كلتا الشراكتين بشكل أساس على الصحة البيئية أو (الصحة العامة) على الرغم من أن هناك مسائل وقضايا أخرى كانت محل اهتمام قبل إدارة التمويل والتخطيط، وفى شراكة دافنترى- أجانجا كانت الصحة البيئية تشير بشكل أساس إلى إدارة المخلفات وتصريف مياه الأمطار والإمداد بمياه الشرب ونشر الوعى الصحى فى أجانجا. وتضمنت شراكة كمبالا - كيركليز الاهتمام بشكل أساس بإدارة المخلفات وإدارة المرور فى كمبالا، وأيضا تقويم المدخلات(*)

(*) تقويم المدخلات: إحدى طرق التقويم التى تتضمن وصف الموارد البشرية والمادية المتوافرة وتحليلها كما تتضمن الحلول الاستراتيجية والمخططات الإجرائية لمعرفة السداد والملاءمة والاقتصاد فى طريقة العمل المزمع اختيارها وذلك من أجل معرفة وتقييم نظام القدرات واستراتيجية المدخلات المتوافرة. ومخططات تنفيذ الاستراتيجيات. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية).(المترجم)

بمساعدة كير كليز لإعادة تأهيل وتشغيل المصرف الرئيسى فى كمبالا وعلى الرغم من عدم وجود مشاريع عملية فى المملكة المتحدة فقد توفرت الفرصة لدى الموظفين فى أوغندا فى اكتساب الخبرة والتعليق على الذى نفذته المجالس البريطانية أثناء زياراتهم، وتوفرت الخبرة لدى الموظفين الإنجليز وبالتالى (وكانت الخبرة الأولى لدى كثير منهم) لمحاولة تزاوج خبرة بلدهم المتقدمة والممارسة فى حدود الموارد المحدودة المتاحة للبنية التحتية للصحة البيئية والممارسة فى أوغندة.

غطى تمويل البنك الدولى الوقت الذى قضاه موظفو كيركليز فى المشروعات، والتمويل المتواضع نسبيا للمشروعات، فى شراكة أجانجا- دافنترى ولم تمكنهم من ترتيب مشابه. كانت شراكة كمبالا- كيركليز قائمة على التعاقد وكانوا أكثر التزاما من كلا المجلسين فى ذلك الذى كان بين دافنترى وأجانجا. ففى شراكة دافنترى وأجانجا، شملت مذكرة التفاهم للشراكة بناء روابط المجتمع تلك التى لم يرد ذكرها فى شراكة كمبالا- كيركليز أما إنشاء جماعة "أصدقاء أجانجا" للاستمرار فى الشراكة بعد أزمة المجلس المالية فى عام ٢٠٠٠ يمكن اعتبارها امتدادًا لروابط المجتمع وموازية لجماعة (أصدقاء دافنترى) على غرار تلك التى أسست فى أجانجا.

على الرغم من أن شراكة كمبالا- كيركليز كانت مقيدة بشدة أكثر من شراكة أجانجا- دافنترى، إلا أن العمليات الرسمية وأيضا غير الرسمية للشراكة أظهرت الصفات المميزة لكل منهما. وبجانب بناء الثقة المهنية بالعمل معًا بنيت أيضا صداقات وعلاقات فردية وتم إزكاء وتقوية هذه العلاقات بالرسائل الاليكترونية خارج الزيارات التى تمت فى كلا الاتجاهين وقام بها رجال الدولة والسياسيون وبسبب هذه العملية وأيضا أسباب أخرى عدنا لننفخ فى شراكة كمبالا- كيركليز التى توقفت فى عام ٢٠٠٢ وكما ذكرنا سابقًا، فإن شراكة أجانجا- دافنترى تحافظ عليها وتبقيها على قيد الحياة تلك الروابط غير الحكومية.

طرق تفكير شائعة (عامة): ضرورية ولكنها غير كافية قاعدة أو أساس للتعلم المشترك؟

يتكون بحثنا التجريبى من مقابلات شبه بنائية مع موظفى الصحة البيئية والمهندسين المرافقين وكبار الموظفين والسياسيين فى المجالس الأربعة، وأجرينا أيضا مقابلات مع جماعات من المجتمع المدنى والقطاع الخاص كلما تثنى عمل ذلك. وأخيرًا، كتبنا تقارير وعقدنا ورشة عمل للتغذية الراجعة وعقدنا اجتماعات مع كل مجلس من المجالس الأربعة المشاركة لتقديم ومناقشة ومراجعة النتائج الأولية.

أقر كل من موظفى الصحة البيئية والمهندسين المرافقين فى كل من المملكة المتحدة وأوغندا والذين شاركوا فى شاراكات، ممارس ذ مقابل ذ ممارس بأن فكرة طرق التفكير المشتركة والربورتوارات المشتركة أدت إلى ارتباط منتج، ونتيجة لتفكيرهم فى مشاركتهم وعلاقاتهم مع نظرائهم تضمنت تعليقاتهم الآتى: "لقد تمكنا من أن نتحدث اللغة نفسها " لقد عالجنا المشاكل على المستوى نفسه..." "يمكنك أن تشارك الأفكار مع الآخرين" ،"إنك من المهنة نفسها" هناك عاملين لهذه الأشياء المشتركة فيما بينهم، الأول : أنه فى المملكة المتحدة وأوغندا .هؤلاء الموظفين تلقوا التعليم العالى نفسه والتدريب المهنى نفسه والثانى وهو العامل الأهم، أنهم اشتركوا فى طريقة تفكير حل المشكلات بطريقة عملية والتى غالبًا ما تكون مرتبطة بالممارسة المهنية. وتبعا لذلك أسسوا بسهولة العالم الحيوى المشترك هذا أو ما يسمى الإجماع الأساس الذى يكمن وراء كل تبادل قصصى أو سردى وكان ذلك يعنى بشكل أساس. أن هناك قاعدة قوية من الثقة بين الموظفين. وكان فى إمكانهم أن يطرحوا الأسئلة والاقتراحات ويتقاسموا الأفكار ويتساءلوا حول أفكار بعضهم بدون خوف أن يبدو أى منهم غير معقول أو غبى، وتمكنوا من الاندماج فى شىء يقترب من فكرة (هابرماس Habermas) الفعل الاتصالى والتى تتضمن:

- التواصل بين الأشخاص والذى يوجه ناحية التفاهم المتبادل والذى يعامل فيه المشاركين الآخرين باعتبارهم أشخاصًا أصليين وليسوا أشياء للتلاعب بها. ولم يهدف العاملون أساسا إلى نجاحهم الشخصى لكنهم أرادوا التناغم مع خطط أعمالهم ومع المشاركين الآخرين (هيوتنن وهيكينن (Huttunen and Heikkinen (1998: 311).

ولكن طريقة التفكير للمشاركة لم تضمن الثقة والفعل الاتصالى بين الموظفين، ولهذا لاحظ مهندس من (دافنترى: "كان شعورًا غريبًا جدا فى البداية محاولين أن نشرح ماذا فعلنا، لقد كان الجو فاترًا وينقصه الحماس؛ لأنه كان أمرًا غريبًا؛ والذى بدأ ضروريًا أيضا هو وجود خبرة مشتركة كما عبر عنها (نوناكا - Nonaka) (١٩٩٤) و (ويك - Weick) (٩ - ١٨٨ : ١٩٩٥) والتى تمت من خلال الارتباط المتكرر (فانجين وهاكسهام - Vangen and Huxham) (٢٠٠٣) خلال عملهم معًا فى المشروعات. ويقترح (ويك- Weick) بأن خبرة الشراكة المتطورة دعم إيجابى للكيان الذاتى بين طرق التفكير المشابهة مثل المهنيين كما أنها تدعيم ذاتى- فكل تدعيم للكيان الذاتى الإيجابى هو حافز لتحديد خبرة الشراكة ويزعم (ويك- (Weickأن خبرة الشراكة (الأداء) معًا هى فى الحقيقة أكثر أهمية من المعانى المشتركة السابقة على الخبرة (٩- ١٨٨ : ١٩٩٥)

فى شراكة أجانجا- دافنترى دعم بناء الصداقة خبرة الشراكة وأصبحت ضمن شبكة علاقات الآخرين الاجتماعية والعائلية، ودعمت فى كلا المدينتين بروابط منظمات المجتمع التى نمت حوله الشراكة، وهكذا نجد هنا روابط متعددة تطورت وأدت إلى تبادلات متكررة ووصفها أحد موظفى أجانجا كأنهم "ربطوا كثيرا من الخيوط، فلو ذهب أحد الخيوط بعيدًا يجد خيطًا آخر يبقيه فى مكانه"

فى أجانجا- دافينترى كان هناك كل من خبرة الشراكة المعمقة من خلال المشروعات المشتركة (وعلق أحد مهندسى دافنترى قائلا إنه لا يوجد شىء مثل التواجد معًا فى مصرف المياه مع نظيرك من أجانجا لتعميق الروابط وتوسيع الصداقات والروابط المجتمعية).

لم يكن بناء الخبرة التشاركية واضحا وصريحًا فى كمبالا- كيركليز. الورش ساعدت بالفعل ولكن التفسير التعاقدى للشراكة والمعنى بالترابطات والخبرات التشاركية لم يتسع أو يشمل ما هو أبعد من الأدوار المهنية للموظفين وروابط المجتمع واتسمت العلاقة المهنية أيضا بعدم الاستمرارية وليس التبادل المتكرر، وبدا ذلك أنه إحباط ،خاصة، من قبل موظفى كيركليز، بسبب التواصل المتدنى ونقص التغذية الراجعة عن التقدم فى المشروعات وعدم الاستجابة للتقييمات والنصيحة ، وشعر الموظفون بشكل مضطرد ومع تقدم الشراكة أنهم كانوا يعاملون على "أنهم مستشارون" يتوفر لديهم معارف الخبير لتزويد كمبالا بإجابات لأسئلتهم.

وعكس ذلك أيضا صورة بناء البنك الدولى للشراكة على أنها استشارة غير مكلفة تتضمن نقل المعرفة من جهة واحدة من الشمال للجنوب من خلال عمل ذاتى مفهوم قامت بهذا العمل كيركليز على سبيل مساعدة فنية أو تقييم فنى، وحتى عندما قدمت كمبالا أفكارها الخاصة، كان رد فعل البنك الدولى وفقًا لما قاله أحد موظفى كيركليز" ماذا تظن كيركليز"؟ أو "ما رأى كيركليز فى هذا".

الاختلاف والتعلم

الاختلاف سلاح ذو حدين، فمن ناحية هو مصدر للتعلم المشترك ذ طرف يقارن ويضاهى ما يعرفه أحد الأطراف مع ما يعرفه الآخرون بهذه الطريقة يستطيع المرء أن يتعلم من خلال معارف الآخرين التى يندمج فيها، وبشكل مثالى، وكما اقترحنا هناك أيضا احتمال بناء معرفة جديدة معًا بالتعلم مع العاملين الآخرين، ومن ناحية أخرى فالاختلاف يدل على علاقة غير متكافئة بين الناس وبالتالى فى علاقة القوة. عدم التكافؤ وعلاقات القوة يمكن أن تتجلى فى عدد من الطرق ولكن الاهتمام الأولى لنا هو الطريقة التى تتعلق بها علاقات القوى بارتباطات المعرفة بين الأطراف العاملة، وإلى حد كبير فإن الشراكتين أظهرتا إدراك وتوقعات وممارسات تعلم قائمة على فكرة التعريف المشترك للمشكلة، والحل من خلال التعامل مع المعرفة المختلفة عن المشاركين، وكان جزء من

الاختلاف بين محليات المملكة المتحدة ، وأوغندا يتعلق بالمعرفة المهنية (التقنية) فعلى سبيل المثال كان الموظفين الإنجليز على دراية ومعرفة بالاستخدام الصحيح للمعدات وتقنيات الحاسب الآلى فى التصميم الهندسى، وبهذا المعنى كانوا إلى حد ما- مدرسين أصحاب معرفة متخصصة ينقلونها للطرف الآخر وهذه المعرفة فهمها الطرف الآخر بمستوى مختلف حيث نظر الأوغنديون لنظرائهم الانجليز كما نظروا لأنفسهم أنهم شارحون أو مفسرون إلى حد ما لأفضل الممارسات. وكان تجميع المعلومات والتنظيم والالتزامات العامة وإدارة التوقعات وتنظيم العمل وإدارة الوقت يشيد بها من هذه الناحية فى مناسبات مختلفة، وأقر أحد الموظفين الأوغنديين بذلك قائلا"ما تراه فى دافنترى هو نموذج يحتذى به: وعندما تعود فإنك تكافح من أجل الوصول لمستويات معينة"، وأشار موظف مسئول من كمبالا إلى أن نموذج كيركليز للبناء والممارسات المصاحبة على أنها أشياء يجب أن يراها فى كمبالا. وهكذا تمثلت أفضل ممارسة إنجليزية كما فى المفهوم الفوكالى نسبة إلى (فوكو- Foucault) حقيقة" عن كيف يجب إنجاز الأعمال؟

وبالمقارنة، كان كلا الجانبين فى الشراكة ينظران للموظفين الأوغنديين على أن لديهم معلومات الخبرة عن الظروف وعن السياق المحلى، ولهذا، علق أحد مهندسى كمبالى قائلا: "المعرفة المحلية مهمة جداً فيما يتعلق بالمرور: فالذى ينفع أو يلائم فى كيركليز ليس بالضرورة صالحًا للعمل به هنا"؛ بل أكثر من ذلك، هناك آخرون كانوا أكثر تشككًا فى النماذج الغربية، قال أحد الموظفين من أجانجا" إن أجانحًا بعيدة إلى حد ما، عن دافينترى" بمعنى اعتبارها نموذجًا بعيد المنال، وهناك قيود مؤسسية نوعية أخرى (مثل، نقص التمويل والدعم السياسى) عند تطبيق النموذج الإنجليزى- أما فى كمبالا فإن المحددات التى يمكن تطبيق نموذج كيركليز فى إطارها استخدمت لشرح السبب وراء تعامل المجلس مع حيدر أباد وهى سلطة من بلد نام آخر لأجل شراكة جديدة بعد انتهاء شراكة كيركليز.

هذا موضوع نقاش فيه جدل أو نقطة نقاش عليها خلاف وفحواه هو: هل تستوى المعرفة القائمة على أفضل الممارسات مع المعرفة المعتمدة على المضمون أو السياق؟، مع أن موظفى المملكة المتحدة وموظفى أوغندا عبروا عن احترامهم

لمعارف نظرائهم. وكان بعض موظفى المملكة المتحدة مهتمين بشكل صريح بألا يفترض أحد منهم بأن لديهم معرفة أفضل من غيرهم، علق أحد الموظفين المتقاعدين من دافنترى قائلا "كانت العوائق الرئيسة هى القدرة على ترك كل الأمتعة خلفنا بمعنى الطريقة التى نؤدى بها أعمالنا. لدينا افتراضات عن خبراتنا وميلنا لأن نحكى" ورأى آخرون أنفسهم؟. إلى حد ما. مثل المدرسين وظن مهندس من دافنترى أن الأمر مثل العمل بجانب الآخرين والتدريس و فى الوقت نفسه رأى موظف من كيركليز دوره فى ضوء تعليمى واضح، مبينا ذلك بقوله." إن الأمر يشبه إلى حد ما أخذ اثنين من المتدربين وبنائهما".

بالطبع، استخلصت المعرفة الإنجليزية نفسها عن أفضل ممارسة من الخبرة ودعمها سن القوانين الوظيفية، الأمر الذى لم يكن فى مقدرة الموظفين الأوغنديين القيام به فى حياتهم العملية اليومية بسبب قيود الموارد والوقت، ومع ذلك . فإن التعليق السابق عن إدارة المرور يوحى بأن موظف أوغندى واحد على الأقل تعرف على القاعدة السياقية لمعرفة الموظفين الإنجليز عن "أفضل ممارسة" وعموما، كانت تستخدم معرفة السياق عند الموظفين الأوغنديين للتفسير والتوائم مع " أفضل ممارسة" إنجليزية، هذه العملية لخصها (إنتوستل (1997) Entwistle) على أنها: التعلم الاستراتيجى.

رأينا أن التعلم الاستراتيجى عند (انتوستل- Entwistle) هو جزء من سلسلة متصلة بين التعلم السطحى والتعلم العميق، فالتعلم السطحى يتضمن تشرب معرفة الآخر الفائقة المدركة ومحاولة إعادة إخراجها من خلال الممارسة، ومثال لذلك محاولة مجلس مدينة أجانجا المبكرة لتكرار نموذج جمع النفاية المنزلية الفردى فى دافنترى. تكرار هذا بالضبط كان مستحيلا لأسباب متنوعة، بداية من القدرة المتدنية لصيانة شاحنة جمع النفايات المنزلية إلى استحالة اختراق عدد من المناطق السكنية فى أجانجا باستخدام المركبة، ومع ذلك فقد تعلم مجلس مدينة أجانجا من الخبرة واستبدل نظام جمع النفايات المنزلى بنظام الوثوب أو التخطى.كان هذا مثالاً للتعلم الاستراتيجى لتكيف أو موائمة نموذج دافنترى أو التعلم الحلقى المنفرد.

فى هذه الظروف وعلى الرغم من الطموحات فى هذه الحالة، فإن احتمالات التعلم "العميق" أو "مزدوج التحلق" -أو ما يطلق عليه (كولب- (1984) (Kolbتحول الخبرة حيث يعاد صياغة المشاكل ذ بشكل محدود، وهكذا فإن القدرة على إعادة صياغة المشاكل كان بالضبط ما كان يأمل موظفى كيركليز أن يكتسبوه من شراكتهم مع كمبالا (انظر ما يلى) وبهذا المعنى فإن علاقة القوة ذ المعرفة غير المتساوية كانت ضئيلة النفع لهم، وبالتأكيد ساهمت فى إدراكهم بأنهم يعاملون على أنهم مستشارين وفيما وراء علاقات القوة- المعرفة غير المتساوية هناك عامل محدد آخر محتمل على التعلم العميق وإعادة صياغة المشاكل كنتيجة طبيعية، ظهر هذا المحدد بسبب التشابهات بين الموظفين التى ناقشناها سابقا، خاصة طرق التفكير المتشابهة لدى الموظفين المرتبطين بالعمل وبسبب أسلوب ممارس مقابل ممارس فإن الشراكات استبعدت طرق تفكير أخرى ونتيجة لذلك لم يتخلصوا من "بطانية الراحة" كما صاغها أحد مهندسى كيركليز.

وهذه الفوارق فى حد ذاتها، فى التعلم السطحى والاستراتيجى والعميق ربما لا تكون ذات دلالة إلى هذا الحد مثل إخراج وتكيف وتواؤم وتحويل المعرفة وممارساتها جميعا لها مكان فى عمليات التعلم وربما تحقق أهداف الحكومة المحلية بعدة طرق. والمأزق الرئيسى هو إلى أى حد يمكن إنكار الإمكانيات بسبب:

١- الحدود الاستثنائية التى تفرضها الحاجة إلى ريبورتوارات/ خبرات/ وإجماع

٢- تقييم غير متعادل للمعارف القبلية من داخل ارتباطات التعلم.

الحوافز والعوائق

الحافز المعروض للشراكات كان القوة الدافعة وراء التنمية المهنية المتبادلة، وعلى وجه الخصوص، مكنت المشروعات الموظفين الأوغنديين من تطبيق تعلمهم النظرى، وبنوا عليه من خلال الخبرة أثناء شغل الوظيفة والنقص المقارن لمثل هذه الفرص اعتبر مسألة رئيسة فى أوغندا حيث الموارد محدودة ويقضى الموظفون

وقتا لا يستهان به فى المهام العامة والإدارية بدلا من بناء خبراتهم المهنية من خلال الممارسة العملية .

أوضح أحد موظفى أجانجا أن الاتصالات المهنية المباشرة امتدت، فى الوقت الذى أبرز فيه موظف من كمبالا أهمية مدخل الممارسة العملية، تضمنت المشروعات تمويل الزيارات من الجهتين لكى يتمكن الموظفون من العمل جنبا إلى جنب مع بعضهم فى كل من المملكة المتحدة وأوغندا، ومكنت الزيارات أيضا الموظفين الأوغنديين من الدخول فى مصادر تعلم أخرى متاحة فى السلطات المحلية بالمملكة المتحدة.

بالنسبة لموظفى المملكة المتحدة كان الحافز المهم لهم هو نوع من التحدى المهنى، والذى يتعلق بدعم (ويك- Weick) للهوية الذاتية الإيجابية (٩-١٨٨ : ١٩٩٥) أعطت المشروعات أولئك الموظفين الفرصة للعمل فى سياق حيث تم إعادتهم "للأساسيات" بمعنى خبرتهم المهنية. قال أحد موظفى كيركليز "إننا فى المملكة المتحدة نميل للعمل وفق ما ورد فى الكتاب أما فى أوغندا كنا مضطرين، فى أغلب الأحيان إلى إلقاء الكتاب بعيدًا ونعمل من المبادئ الأولية"، ولاحظ أيضا أحد مهندسى دافنترى كم العمل فى المملكة المتحدة الذى يهتم بالتحسينات الهامشية للبنية التحتية بينما العمل فى أوغندا أعادهم لأصول مهنتهم فى القرن التاسع عشر فى مناطق مثل الصحة العامة ومن هذا المكان إلى بعض من الأغراض الهندسية الإنسانية الأساسية.

حافز رئيس لكل من الموظفين الأوغنديين والموظفين الانجليز للمشاركة فى الشراكة متعلق بالتعلم أى بجوهر الأعمال، من الجانب الأوغندى ،أوضح كل من موظفى كمبالا وأجانجا أن ذلك تحقق إلى حد كبير، لم يتعلموا المهارات الفنية فقط ولكن تعلموا أيضا المهارات التى تتعلق بالممارسة بوجه عام، لذلك قارنوا علاقة ممارس مقابل ممارس بالاستشارية (التى كانوا معتادين عليها أكثر من غيرها)، وعبر عنها أحد موظفى أجانجا قائلاً:

"فى المساعدة الفنية التقليدية، يأتى الخبير ليدير المشروع لفترة محددة من الوقت، ويأتى الخبير بميزانية ضخمة، وهناك نظيره الذى يتلقى اعتماداً ماليًا أقل بكثير من الخبير، ولا يفهم الخبير لماذا تتأخر الأشياء، ويأتى بحماس المبشرين الذى يعرف كل الإجابات، وهكذا تصبح العلاقة مع نظيره مشحونة.

من الممكن أضعاف وتقويض الحوافز بسهولة. إلا إذا تم بناء القدرة فى مناطق الممارسة، ولكن التمويل وموارد أخرى ليست متوفرة لاستدامتها فيما بعد وخارج الوقت المحدد لمشروعات الشراكة. أوضح أحد الساسة من كمبالا عند ملاحظته بأن القدرة بنيت بين الموظفين المندمجون مع عامة الناس قائلاً:

حاولنا (دمج الناس فى إدارة جمع النفايات) ولكن مجلس مدينة كمبالا لم يكن لديه القدرة: مثالا لذلك: قلنا للناس أن يأخذوا الزبالة إلى مكب النفاية (مقلب الزبالة) وفعل الناس ما قلناه لهم ولكن سرعان، ما امتلأ المكب وزادت النفاية عن سعة مكب النفايات ولم ينجح الناس وفشلوا فى مهمتهم، ذلك بسبب نقص الموارد، فالناس تستجيب بسهولة جداً ولكن سرعان ما يخيب ظنهم لأننا لم نتمكن من استدامة مثل هذه المشروعات.

بالإضافة إلى ذلك، رأى الناس الموظفين العاملين فى المشاركات أنهم مميزون بالخبرة التى قد تعنى، كما فى أجانجا، أن يتولوا مزيداً من المسئولية كما هو متوقع عند تقديم النتائج عند عودتهم من زياراتهم لـ دافنترى رغم أنهم ليسوا مدعومين بالموارد.

وفى كيركليز أيضا، كانت نظرية المناصرة التى تفرق طريقة ممارس مقابل ممارس عن طريقة الاستشارية صالحة إلى حد ما، وكما رأينا كان نقد كيركليز لشراكتهم مع كمبالا بالضبط أساسهم المتزايد أنهم كانوا يعاملون على أنهم استشاريون، بالنسبة لهؤلاء الموظفين كان الحافز أيضا الرغبة فى التعلم بمعنى صميم المهنة أو العمل، يحثهم فى ذلك إلى حد ما، سياسة الحكومة المحلية فى المملكة المتحدة التى تشجع الموظفين على اختبار ما يعملونه ليتعلموا طرقًا جديدة وفعالة من الممارسة "ويفكروا خارج الصندوق" كما علق مهندس كيركليز من قبل،

واعتبرت الشراكة أحد السبل لتنفيذ ذلك التعلم وقد نجحت إلى حد ما لأنه عند مناقشة مشكلة معقدة عن عشب منازلهم، مازال مهندسو الطرق السريعة فى كيركليز يقولون لكل منهم الآخر بعدما انتهت الشراكة. لو أننا كنا فى كمبالا. كنا قد عملناها بهذه الطريقة.

إن الفواصل بين الزيارات ونقص التواصل الذى أشرنا إليه سابقا قصد به أنه بالنسبة لموظفى كيركليز لم ينجح. الأمر بدرجة جيدة بمعنى التعلم المتبادل، وبلغه (ويك- Weick)هناك فشل فى سن قانون للشراكة والفرص المستمرة فى التفكير فيها ودعم الهوية الذاتية الإيجابية كل ذلك ضاع إلى حد له مغزاه، ويرثى واحد من مهندس كيركليز للطرق السريعة هذه الخسارة ويعزو النتيجة إلى أن الشراكة كانت من الأجدى أن تكون تنمية شخصية لنا وأيضا لهم.

التعلم الفردى والتعلم المؤسسى

حتى الآن ركزنا على تعلم الأفراد الموظفين العاملين فى الشراكات وهناك بعد رئيسى للسلطات المحلية التى وظفتهم، هذا البعد يعتبر الفوائد المؤسسية لهذا التعلم الفردى.

وفى كتابه (بيتر سينج- Peter Senge)عن التعلم المؤسسى أشار الى" لو إن الفرق تتعلم، سيصبحون عالم صغير للتعلم فى كل مكان فى المؤسسة (١٩٩٠: ٣٦) بمعنى آخر. يعتمد ميكانيزم التعلم المؤسسى على اندماج الأفراد داخل المؤسسة، مثل هذا الاندماج يتضمن من ناحية أخرى، علاقات القوة، أن التسلسل الهرمى للسلطة يمكنه القيام بدور القوة المانعة لمشاركة المعرفة وبناء عليه يقوم بدور القوة المانعة لممارسة التغير. فمن ناحية يمكن أن تكون المعرفة التجريبية مصدرًا للقوة لهؤلاء المسكين بزمامها كل المتواجدين فى أعلى سلم السلطة أو الموجودون فى مكانة أدنى من سلم السلطة ولذلك يحتمل ألاّ يتشاركوا المعرفة، ومن ناحية أخرى أولئك المتواجدون فى مكانه أعلى فى سلم السلطة.ربما لا يريدون الاعتراض على طرقهم فى أداء الأشياء، أو لعلهم غير مستعدين لتقديم الموارد للسماح بمشاركة المعرفة تلك عمليًا، واجهت السلطات المحلية الأربع

صعوبات: بناء ثقافة تعلم حول الشراكات والمشاركة وتضمين التعلم بطريقة مؤسسية. وهناك عدد من الأبعاد لهذه المسألة: أولا: هناك المكان ودور الممارسين فى مؤسساتهم الخاصة بهم، وكان ذلك ملحوظا بشكل خاص فى مجلس مدينة كمبالا حيث أصبحت وحدة تنسيق المشروع مستودعا للمعارف والخبرة التى كان من الصعب مشاركتها مع الإدارات التقليدية وأكثر من ذلك. فهذه الصعوبة لم تكن ببساطة مجرد مشكلة تواصل فنية كما أكد عليها أحد كبار السياسيين فى كمبالا.

هناك بعض مواطن الضعف فى هذه الوحدة فمعظم رؤساء الإدارات التقليدية الأخرى ضدها، ويظنون أنها ضد رؤساء الأقسام حيث فيها خزان الفكر وفيها رجال حكماء أكثر مما ينبغى، هناك بعض النقص فى التعاون معها، ولكن عليهم أن يتماشوا معه، وهذه الوحدة أيضا يرعاها البنك الدولى بمكافآت وموارد أفضل من بقية الإدارات، على سبيل المثال، لا توجد أجهزة كمبيوتر على مكاتب الإدارات التقليدية بينما توجد هذه الأجهزة على مكتب كل موظف فى وحدة تنسيق المشروع لذلك هناك بعض الغيرة .أغلب الظن بعد تولى هذا البحث عن التواصل الشخصى مع رئيس وحدة تنسيق المشروع اقترح محاولة التشارك فى التعلم من خلال نظام المعلم الخاص وأيضا محاولة الاتصال المشترك بين مختلف فرق المشروع إلا أن هذه العملية كانت موضوع ارتباك بنائى أكثر؛ حيث ركزت الشراكة على المشروعات التى قدمت فرصًا للموظفين الأوغنديين للممارسة، ولكنها أضعفت وحدّت من تغيرات أوسع لأن تركيزهم المحدد يعنى أنهم عرضة لتشارك المعرفة بالطريقة نفسها التى يتم تنفيذها فى البرامج الوطنية.

إن تحدى اختبار التعلم الضمنى واستخدامه فى ممارسة إعادة التفكير كان أيضا محدودًا فى المجالس الشمالية، على الرغم من أن موظفى مجالس دافنترى وكيركليز تشاركوا فى بعض من تعلمهم عبر الحواجز المهنية وأفضل ما توصف به هذه العملية أنها مؤلفة من أشياء مختلطة ومتفاوتة (مرقعة) وليست وليدة نظام عمل نظامى(روتينى).

ثانيًا: هناك قيود سياسية وقيود موارد، وتغير السياسيين والحكام يمكن أن يؤثر على استمرار شراكة ممارس مقابل ممارس. وأيضا. فإن الدافع لتعظيم التعلم من المشاركات يمكن أن يقل ويضعف مع التغيرات فى عضوية المجالس الحاكمة، وأخيرًا، حتى لو كان هناك ثقافة تعلم قوية فى السلطة المحلية فمن الجائز ألاّ تستوعب مفهوم الشراكات (سواء شمال - جنوب أم غير ذلك) لهذا الغرض.

لذلك كانت مهمة التشارك وتضمين التعلم وراء الوحدات المعينة أو الأفراد المرتبطين صعبة واقتراح (سينج- Senge) يمكن أن يكون ضروريًا ولكنه لا يعتبر عملية كافية.

عقد الروابط والصلات

اقترحت الأقسام السابقة من هذا الفصل إطار عمل تحليلى للتعلم المشترك قائمًا على: ١- المعارف المختلفة والمتشابهة (بما فى ذلك التعلم السطحى والتعلم الاستراتيجى والتعلم العميق). ٢- الحوافز والعوائق أو المثبطات (بما فى ذلك الهوية الإيجابية). ٣- ربط الأفراد بالتعلم المؤسسى، وحتى يمكن الإمساك بالواقعية المركبة لعملية تعلم الجماعة لهذه التشاركات، فإن التفاعل بين هذه العناصر مهم وباختصار نحتاج أن ننتقل من عامل التحليل إلى تحليل العملية.

ويوضح اثنان من مشاريع الشراكة ذلك: إدارة المرور فى كمبالا الوسطى والمياه والصحة والنظافة الشخصية والإسكان فى أجانجا. وكلاهما يعرض إتمام وإنهاء ممارسة الاندماج بالمعارف المختلفة. وذلك على الرغم من الأشخاص المؤهلين الذين أشرنا إليهم سابقا موجودين فى هذه الأمثلة. كانت هناك عناصر أيضا من التعلم العميق/ التحولى وسنتناول كلاً منها على التوالى.

إدارة المرور فى كمبالا الوسطى

كانت مشكلة ازدحام المرور فى كمبالا ترى أو تفهم على أنها تحتاج فقط إلى تنظيم الطريق والتعليم العام - أو تغيرات فى سلوك السائقين والمشاة وباعة

الأرصفة ورجال الشرطة، هذا بالإضافة إلى صيانة الطريق، والنموذج كان مأخوذا من المملكة المتحدة حيث نجد التزام مستخدمى الطريق بالقانون والقواعد المرعية بدرجة عالية، وكانت عملية التوصل إلى مشروع وتصميمه وعرض مزاياه ترتكز على فكرة تنقية المرور عند نقطة تقاطع مرورية مزدحمة بشكل خاص، وتضمن ذلك المشروع التفكير المتأنى ومواجهة العقبات والتحديات من كل من موظفى كمبالا وكيركليز، وأحد الأبعاد كان طبيعة الأدوات والأساليب الفنية المطلوبة لبحث ودراسة المشكلة بدقة وتصميم حل لها، بالنسبة لموظفى كمبالا كانت الممارسة العملية فى مراقبة سير المرور والقياس جديدة عليهم ثقافيًا ووسائليًا بينما كان الأمر بالنسبة لموظفى كيركليز مختلفًا حيث إنهم ذهبوا فقط "للشعور بالعمل" وتعلم موظفو كمبالا أيضا كيف يستخدمون برامج كمبيوتر معدة لتصميم تنظيم تدفق المرور، ومع ذلك، عند تحديد المشكلة والاندماج فى عمليات لحلها ، واجه كل من موظفى كيركليز وموظفى كمبالا تحديات ومشاكل التعلم، وعبر عنها مهندس النقل من كيركليز على النحو التالى:

هم (مجلس مدينة كمبالا) أرادوا أن يخلوا الشوارع من الباعة الجائلين وقلنا لهم "هل تستطيعون عمل ذلك ؟" وقالوا لنا لا، لا نستطيع، وقلنا لهم "إذن ابتعدوا عنهم" إن لم تستطيعوا أن تتخذوا قرارًا فأنتم تهدرون وقتكم أنتم فى حاجة إلى أن تأخذوا الناس معكم، أنتم فى حاجة إلى أن يتدخل معكم أصحاب الشأن لأنكم فى حاجة للتحدث معهم، لأنهم يحتفظون لمجلس مدينة كمبالا بتقدير منخفض جدا، وتعلم مجلس مدينة كمبالا شيئا هذا بالإضافة إلى الأساليب التقنية.

كلنا افترض فروضًا لم تكن كلها صحيحة، ولكننا افترضنا فروضًا مثل فريق (كمبالا ذ كيركليز) وأضفنا طبقة رقيقة من بعض الافتراضات الأوربية وبعض هذه الافتراضات اعترض عليها نظراؤنا وبعضها الآخر لم يعترضوا عليها، وبعض منها نجح وبعضها الآخر لم ينجح ،على سبيل المثال، كانت هناك مشكلة ثقافية مع الشرطة واستعرنا خمسة عشر رجل شرطة لنجعل الأمور تسير وينجح العمل ولكن رئيس الشرطة ظهر فجأة وقال إنه لا يريد ضباطه أن يقوموا بهذا

العمل وكان مضادًا تماما لكل شيء، وأقنعناه أن يحاول وفيما بعد وفي مقابلة مع شرطة المرور أحرز تقدمًا.

هذا الوصف يوضح بجلاء القيمة التي وضعت على الخبرة المشتركة (وفرضت فروضًا مثل فريق كمبالا- كيركليز) كما أنه يكشف بعض الاختلافات المعرفية المتأصلة الراسخة بين موظفي كمبالا وموظفي كيركليز حول الممارسة وهي كما يلي:

يراقب موظفو كيركليز التقاطع المروري المزدحم ليتوفر لديهم إحساس ضمني عما يحدث. ولكن بالنسبة لموظفي كمبالا لم تكن هذه ممارسة عادية.

قد يبتعد موظفو كيركليز عن الأشياء التي يعرفون أنهم غير قادرين على القيام بأدائها. بينما فكر موظفو كمبالا في الممارسة على أنها الشيء الذي أرادوا أن يفعلوه بشكل مثالي.

أراد موظفو كيركليز أن يجربوا على الأرض ولكن رئيس شرطة كمبالا لم يرد في بداية الأمر أن يستخدم ضباطه على هذا النحو.

مثل هذه الملاحظات التي يعلوها مسحة خفيفة من الاختلاف الثقافي تحدد طرق التفكير المهني المشترك، لعل ذلك يعتبر أمرًا معقولا أن تفكر الناس أصحاب طرق التفكير المتعددة القائمة على أساس المهنة والمكانة الاجتماعية والموقع الجغرافي وهلم جرا، كانت بعض طرق التفكير للموظفين من كمبالا وكيركليز مشتركة ولكن بعض الطرق الأخرى كانت مختلفة.

وموظف كيركليز الذي قدم هذا الوصف ادعى أن نظراءه من كمبالا "تعلموا شيئا" من هذه الاختلافات، وعلق مهندسون من كمبالا على التعلم عن الممارسة من كيركليز. وكان من الواضح أن هناك أيضا حوافز بالنسبة لموظفي كمبالا بمعنى تعلمهم كيف يقتربون من المشاكل وفهمها، وأيضا الأساليب الفنية، بالنسبة لموظفي كيركليز وعن التحدي المهني للعودة إلى القواعد، ومع ذلك فالسؤال الذي أثير هو هل الممارسات التي تم تعلمها من خلال هذا المشروع أصبحت مؤسسية على مر الزمن؟ هذا أمر غير معروف بعد.

الحلول الفعلية للطرق السريعة التى طبقت فى كمبالا كانت تغيرات فنية لتقطعات الطرق والوصلات المرورية ولا يمكن وضعها على أنها تجسيد للتعلم العميق. إلا أن هناك بعض النقاط المتفرقة وهى أن موظفى كيركليز مروا خلال عملية تعلم تحولية أو عميقة بالنسبة لموظفى المملكة المتحدة كانت الانتقال من تعليم إلى "العمل مع" التصور العقلى للارتباط العام. وبالإشارة إلى الارتباطات مع مجموعة عريضة من أصحاب الشأن بما فى ذلك ورشة عمل بدأها موظف من كيرليز وزميل له من كمبالا واستأنف الموظف الذى أخذنا عنه من قبل كلامه قائلا:

"أعدنا التفكير فى العمالة العامة، ولم تعد هنا مشكلة هندسية وحلاً وكيف سنتصرف، اكتسبنا بعض الخبرات هنا (فى المملكة المتحدة) بأنفسنا ولكن علينا أن نمضى فى هذه العملية وهى دمج الناس فى العمل قد جعلك تدرك مدى أهمية ذلك هنا... على سبيل المثال أردنا أن نخصص حارة للأتوبيس (الحافلة) على أحد طرقنا (فى كيركليز) وتمكنا من الحصول على دعم السكان المحليين والمجتمع والمعاقين... وهذه طريقة أفضل حيث يمكنك أن تناقش وتستفسر عن كل الأساسات التى تقف عليها.

التعلم السطحى والتعلم الاستراتيجى والتعلم العميق فى هذا المثال تعتبر أنواعًا مائعة ومن الممكن جدًا أن يؤدى نوع واحد إلى نوع آخر فى سياق مختلف، صحيح أن قدرًا كبيرًا من الثقة مطلوبًا لأنها تعد معتقدًا إيجابيًا لهوية المرء المهنية ولكن للاستفسار" عن كل الأساسات التى تقف عليها" يمكن أن يتصور المرء كيف أن مثل هذه الهوية الذاتية الإيجابية تكون حاضرة بين مهندسين كيركليز مدعومة بسنوات الممارسة ناهيك عن الدعوات من البنك الدولى للمشاركة فى هذه الشراكة. لم يكن يتوفر لمهندسى كمبالا، فى المقابل، سوى فرص ضئيلة خلال أدائهم أعمالهم وذلك لدعم هويتهم بوصفهم مهندسين ممارسين، ونتيجة لذلك قد يشعرون بعدم الارتياح؟ مثال ذلك، وأثناء المراقبة عند تقاطع الطرق لكى يتوفر إحساس ما، بأن الأبعاد الضمنية قد توحى بأن المبادئ الهندسية المصنفة (المكودة) ليست كافية لحل المشكلة.

المياه، النظافة والصحة الشخصية والإسكان فى أجانجا

كان هذا المشروع ممولاً لمواجهة الظروف الصحية العامة البائسة فى قرية فى ضواحى مدينة أجانجا. والتعريف المبدئى للمشكلة تضمن مفتش الصحة العامة فى أجانجا مستخدما أدوات وأساليب دافنترى بتصرف - وهناك استمارة مسح سكانى أضاف إليها أسئلة تهم وتخص أجانجا. ثم تدرب موظفو مجلس المدينة لعمل وجدولة المسح ويكمل القصة موظف الصحة والبيئة من دافنترى حيث يقول: "ومع الناس الذين قاموا بعمل المسح. حللنا (البيانات) وسألنا ما هى المشاكل إذن وما الذى يمكن عمله. وطرأت لنا فكرة جيدة فى مقدمة ما كنا فى حاجة له، الذين قاموا بعمل المسح قاموا بعمل التحليل لهذا المسح، وقمنا بالمرور عليهم لتشجيعهم. ونظم رئيس القرية اجتماعًا عامًا عقد تحت شجرة فى اليوم التالى وذكرنا كل بند فى نتائج المسح وسألنا أسئلة منها على سبيل المثال، لماذا لا يوجد سوى خمس دورات مياه فقط ؟وتوالت إجابات الناس على تنوعها، مثل نقص النقود والمهارات لبناء دورات مياه، وقالت امرأة إن زوجها كان سكران وغير قادر على بناء مرحاض، ثم سألنا بعد ذلك عن العلاجات والحلول الممكنة وقالت المرأة نفسها ضعوه فى زنزانة وعندما يفيق من سكره أجبروه على حفر المراحيض!

وسألنا أيضا لماذا لا يطعم الأطفال بلقاحات ضد الأمراض قالوا: " إن العيادة بعيدة جدًا عنا وحتى عندما نصل إلى العيادة لا نجد فيها الأدوية واللقاحات"، والعلاج هو أن تأتى بالعيادة إليهم فى قريتهم.

وفى النهاية قلنا إننا سنزودكم بحماية المياه والتطعيم لتحصين الأطفال إذا حسنوا منازلهم.

يبين هذا المثال فى شكل مختصر جزءًا من عملية التعلم التى شملت تحديد المشاكل والبحث عن حلول لها. وتكيف وتعديل استمارات المسح للمملكة المتحدة التى يمكن رؤيتها على أنها تعلم استراتيجى لأغراض جمع المعلومات عن الظروف الصحية فى أجانجا إلا أن العملية تحولت إلى جزء من بحث عملى تشاركى بدون تدريب أى من الموظفين على مثل هذه العمليات أو أنهم استخدموها من قبل.

ولذلك وإلى حد ما. حتى لو أن بعض الأدوات والعمليات كانت متوائمة أو متكيفة مع الممارسات الموجودة، فإن الموظفين فى كل من أجانجا ودافنترى أعادوا تشكيل أفكارهم حول كيفية تحليل المشكلة والوصول لحل لها، ومع ذلك فقد أظهر تقييمهم لعملية التعلم فهما وإدراكا مختلفًا لقيمة مساهماتهم الخاصة، ومثال ذلك ، قال مفتش الصحة العامة فى أجانجا إنه اعتاد على الاعتقاد بأن مشاكل الصحة العامة هى مسائل خاصة بمجلس المدينة ولكن موظفى دافنترى بينوا له أن عامة الناس يجب أن يروا الصحة العامة على أنها مشكلتهم هم أيضا، وكان إدراكه أن مبادئ أفضل الممارسات كانت من عند موظفى دافنترى فقط (مع أن العملية ضمت مساهمات كلا الجانبين) وعلق أحد موظفى الصحة البيئية من دافنترى قائلا :"و ساندت أفضل الممارسات البريطانية معلومات أجانجا عن مضمون الأطروحة المحلية".

(و نقلنا بالفعل من مهاراتنا، وهم (موظفو أجانجا) نقلوا الأشياء من روابطهم الاجتماعية ولكن كان هناك إدراك وفهم مختلف مؤداه: أن (موظفى دافنترى) قاموا بعقد حلقات نقاش فى المجلس حتى يتمكن موظفى أجانجا من رؤية ما يفعله الناس فى دافنترى بمعنى التواصل مع المجتمع .... ولكن الناس فى دافنترى (أى مجلس المقاطعة) تعلموا أكثر من هذا لأن الناس فى أجانجا (أى مجلس المدينة) قاموا بتنفيذ الممارسة بطريقة أفضل (مثالا لذلك، من خلال السلوك والتصرفات) ونميل للافتراض أننا نعرف أفضل المعرفة ولكننا، فى هذا المثال، لا نعرف، وهكذا فقد وضعت القيمة على معرفة أجانجا التى لم تكن عن المحتوى وفقط بل عن طرق الأداء وتنفيذ المحتوى، وواجهت موظفى كل من دافنترى وأجانجا تحديات فى التأمل مليا فى ممارساتهم الجارية.

يقال إنه كما فى مثال إدارة مرور كمبالا أن الإصرار فى الممارسات التى سجلت فى هذا المثال ليست واضحة فيما بعد المشروع، هذا النموذج فى تحديد وتعريف المشاكل فى المياه والنظافة والصحة الشخصية والإسكان لم يتم متابعتها فى أجزاء أخرى فى أجانجا فى وقت دراستنا، إن التعلم المؤسسى من المشاريع الممولة والمقيدة يعد صعبًا حقًا عندما لا تكون الأرصدة المرصودة لهذه المشاريع

غير متاح أن تكرر. وبمصطلح (ويك- Weick)يقول و "لو أن قانون استمرار الممارسة يعد أمرًا صعبًا بسبب الموارد المحدودة فإن الحافز لأداء ذلك سيختفى بالتأكيد"

وحتما لن يمكننا صياغة عبارات وأحكامًا عامة عن تعلم ممارس مقابل ممارس من التوضيحات السابقة.حيث كانت هناك العناصر الأحادية الاتجاه ولكن وبشكل عام تحددت العملية بالنسبة للأفراد الموظفين المشاركين فى كلا الجانبين بجودة الحوار والاستجواب النقدى وتعديل وتكيف الأفكار والممارسات والتعرض لخبرات جديدة ولكنها مشتركة ومتقاسمه وكذلك التعرض لسبل ووسائل أدائها. وبالتأكيد فقد اشتملت هاتان الحالتان على عناصر أكثر بكثير من تعلم الفريق عند (سينج- Senge) ومن مجتمعات الممارسة عند (وينجر- Wenger) عند الممارسة أكثر من المعتاد أو قل فى اتفاق استشارى بين الشمال والجنوب بشكل تقليدى. وبالنسبة لكل من الأفراد. ومؤسساتهم فمن الواضح. رغم ذلك. أنه من الصعب البقاء على دائرة قوية ومستمرة من التفكير وسن القوانين ومن ثم تعلم مستمر وممارسة مستمرة.

الخلاصة:

يؤدى هذا الفصل إلى بعض المفاهيم التى قدمناها فى الفصل الثانى ذ فكرة (هابرماس- Habermas) العوالم الحيوية المشتركة /الإجماع الأساسى ومكان الأشياء المشتركة أو (التشابه) والاختلاف فى التعلم من خلال الارتباط الاجتماعى والعمل التنموى، وتناول هذا الفصل أيضا أفكار جماعات الممارسة، والأنماط المختلفة للتعلم وتحديات اتصال الفرد والتعلم المؤسسى وتعلم الفريق. فى دراسة الحالة هذه، مساهمة الهوية- الذاتية وطرق التفكير المشتركة وكيف تم بناؤها أو دعمها من خلال ممارسة النشاط المشترك لإضفاء معنى للاختلاف (ويك-١٩٩٥- Weick) كانت متغيرات استكشافية مهمة فى الأبعاد الناجحة لتلك الشراكات. ومع ذلك فإن "الاختلاف" رغم أنه مصدر للتعلم. فقد كان أيضا مصدرًا للظلم وعدم المساواة وبالتالى عائقًا أمام النواتج التحولية. وتظل واحدة من أكبر المتناقضات فى التعلم من أجل التنمية.

هامش:

(١) هذا الفصل نص معدل عن مقالة ظهرت عام (٢٠٠٧)، (ج ويلون وإتش جونسون- G.Wilson and H.Johnson) تحت عنوان: "التعلم والممارسة فى شراكات محليات الشمال- الجنوب، دراسات الحكومة المحلية"، ٣٢. (٢) ٢٥٣ - ٦٩.

الفصل الخامس

تغير الذات وتغير المؤسسة : الإنجاز الأفضل والأداء بشكل مختلف

درسنا فى الفصول السابقة التعلم اليومى بين أطراف معنية مختلفة فى التداخلات التنموية: معارف مختلفة وممارسات وارتباطات العاملين الذين يحاولون العمل فى شراكة، وفى كل حالة، كانت طرق التعلم لأداء الأشياء بشكل أفضل وبشكل مختلف محددة وأيضا التحديات التى يقدمها مثل هذا التعلم.

فى هذا الفصل سندرس مزيدًا من إجراءات التعلم الرسمى: خبرة الناس الذين يبدون استعدادهم ليصبحوا "أفضل" فى مجال سياسة التنمية والإدارة بالمشاركة فى البرامج الدراسية، تشمل سياسة التنمية والإدارة عناصر مختلفة مثل: التنمية مجالاً للدراسة والعمل؛ عمليات سياسة التنمية؛ التداخل وإدارته والمشاركة على نطاق أوسع فى المشروع الذى يساهم فى توليد الدخل والعمالة والأبعاد المتعددة للعيش الكريم لكل سكان البلاد.

هناك عدد من الأسباب حتى تصبح "أفضل" فى سياسة التنمية والإدارة، أحد هذه الأسباب هو فشل التدخل بكثرة، ويرجع السبب جزئيًا لهذا التدخل وجزئيًا بسبب تأثير الإدارة التقليدية فى المؤسسات التنموية، فهناك عملية إضافة صفة الاحتراف بين أولئك العاملين فى المؤسسات التنموية والوعى المتزايد للحاجة إلى أنواع مختلفة من الخبرة، بداية من المهارات التنظيمية والمالية إلى البحث وقدرات إدارة المشروع، مثل هذه المهارات كانت متطلبة فى المشاريع الخاصة أيضا، وموازيا لذلك كانت هناك زيادة فى عدد خبراء التنمية أو الاستشاريين الخصوصيين، وعلقنا باختصار على هؤلاء الخبراء ضمن سياق التعلم فى وخلال

شـراكـات الـشـمـال ـ الجنوب التى كـان فـيـهـا بشكل (صـحـيـح أو خطأ) دور الاستشاريين غير مفضل مقارنة بطرق تدريس ممارس مقابل ممارس.

أن تعلم كيف نشارك بطريقة أفضل وبشكل مختلف يؤدى إلى اتخاذ قرارات أفضل وأن نساهم فى سياسة إنمائية أفضل كل ذلك يعد جزءا مهمًا من العمل القائم على المهنية الاحترافية، وتنظيما للعمليات الإنمائية بشكل أكثر اقترابا لتلبية الحاجة والنواتج الإيجابية. إلا أن مثل تلك العمليات لا تعتمد ببساطة على ما يفعله الأفراد، إنما على الكيفية التى ينتمى بها الأفراد لمؤسساتهم وعلى الطريقة التى يعملون بها وعلى أسلوب عمل وتسيير مؤسساتهم داخلياً ضمن أوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية ،كل هذه العوامل تعد مهمة وحيوية من أجل اندماج اجتماعى فعال. وكما أشرنا فى الفصول السابقة كيف يصبح تعلم الفرد مؤسسياً، وكيف تتصرف المؤسسات بشكل مختلف وبناء على ذلك قد تحدد قدرتها فى إعلاء وتعزيز التحول. فى الوقت الذى يشكل التغير فى أغلب الأحيان ضغطًا على الأفراد وعلى المؤسسات من قوى خارجة عن سيطرتهم فإن القدرة على بذل تأثير أكبر ولتحقيق أهداف اجتماعية مشتركة يعد قدرة مؤسسية أو جماعية فى مواجهة المؤسسات القوية النافذة والسياسات التى قد تشكل عقبات أمام "التغير الجيد".

ولهذه الأسباب (وأيضاً لمزيد من الأسباب الوسيلية حول استغلال الأسواق التعليمية الجديدة) هناك زيادة حقيقية ملموسة فى التعليم وبرامج التدريب من أجل سياسة التنمية وإدارة بناء المعرفة والفهم والقدرات فى مناطق معينة من الخبرة. إلا أن البحث فى تأثير مثل هذه البرامج على الأفراد والمؤسسات فى مجال التنمية ـ والتى أطلقتها البحوث فى هذا الفصل كانت محدودة.

يركز هذا الفصل على مدراء التنمية الذين أخذوا على عاتقهم القيام بدراسات أكثر لتحسين معارفهم وفهمهم وقدراتهم المهنية ومهاراتهم، وبجانب مدراء التنمية ضممنا كل العاملين مهنياً فى المؤسسات التنموية (سواء الوزارات الحكومية والوكالات الثنائية أم المتعددة للمساعدة والهيئات والمنظمات غير الحكومية الدولية والوطنية والشركات الاستشارية وكل أشكال التأييد والدعم

وشن الحملات الدعائية)، وضممنا أيضا الذين لهم أدوار إدارية تنموية فى المشاريع الخاصة والتى تساهم فى أو تعمل على مقربة من الدول فى الجنوب العالمى (سواء فى مجال التصنيع أم التسويق أم البنوك العالمية... إلخ). وعمومًا نحن مهتمون بكل قوى التغير الأقوياء داخل المؤسسات التى لها أهداف اجتماعية خارجية وأيضا أهداف داخلية حتى لو كانت هذه المؤسسات لا تعتبر بالضرورة هى الخط الأمامى على جبهة العمل التنموى.

التصور العقلى للمنطقة

على الرغم من الاعتراضات المعقولة على نجاح التداخلات فى التنمية، فهناك زيادة تأخذ شكل الظاهرة فى عدد مؤسسات التنمية والمهن التنموية، وكان دورها فى التنمية موضع مناظرة مشاركة، وكما ناقشنا فى الفصول السابقة، هناك اعتراضات معقولة فى تباعد العوالم الحيوية المختلفة وحسن نية المتداخلين والذين أصبحت حياتهم عرضة لمثل هذه التداخلات (بوردا رود ريجز ٢٠٠٨، Borda-Rodriguez).

والسؤال المهم هنا هو: كيف يمكن تولى العمل التنموى بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة؟ وبشكل واضح خطر هذا السؤال بخلد المشاركين فى المناظرة، ويؤكد المفهوم الهبرماسى للفعل الاتصالى وتجميع الأنماط المختلفة من الاهتمامات المعرفية معا (التقنية والتأويلية أو التفسيرية والتحررية) مع الحاجة إلى علاقات القوى المعارضة المتضمنة فى "حقائق" التنمية السائدة (فوكو - Foucault) على أجندة كبيرة للفعل التنموى - الأمر الذى قد يجده كثير من المهنيين فى التنمية مثبطًا للهمة.

إن أطر التصور العقلى - أو الأفكار الكبيرة - التى أثرناها فى الفصل الثانى كانت مصحوبة بأفكار متوسطة المدى عن التعلم، وعلى وجه الخصوص درسنا التعلم باعتباره بناءً اجتماعيًا للمعرفة (التى قد تعكس علاقات القوى التى بنيت فيها) والتعلم باعتباره عملية قائمة تنبع من تفاعلات الناس ومن السياق (متأثراً أيضا بالعلاقات الاجتماعية لتلك السياقات)؛ والتعلم باعتباره معرفة معممة

يمكن تطبيقها على عدد من المواقف والسياقات (على سبيل المثال، الكونية المفترضة للمبادئ الهندسية).. هناك موضوع يتخلل الفصل الثانى والفصول التالية عن التحول: سواء نتاج الفعل الاتصالى الهبرماسى أم من أنماط التعلم التى حددها تعلم (اينتوستل أو كولب Entwistle or Kolb) التجريبى/ تعلم الفعل، وكما لاحظنا يمكن أن يصف التحول التعلم الفردى أو التعلم المشترك أو التعلم المؤسسى، فى الحالة الثانية درسنا التعلم التحادثى.

الفهم الضمنى لكل مناقشتنا عن التعلم المشترك كان نابعًا من الحاجة إلى أرضية مشتركة عامة وثقة، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى من أجل الاختلاف باعتباره مثيرًا ومنبهًا للتعلم، أن التوتر حول الاختلاف هو مجموعة الأفكار والصفات بين" مختلف ومساوٍ" وبين ما هو "مختلف و ما هو قوى تقريبا".

هذه النقطة الأخيرة تزودنا بمنصة انطلاق للدور ،التعليم والتدريب للعاملين مهنيًا فى التنمية - مدراء التنمية وهم بؤرة الاهتمام فى هذا الفصل. أحد التوترات بالنسبة لإدارة التنمية التى يمكن وصفها بأن لها اتصالاً واستمرارًا مع الإدارة الاستعمارية (كوثارى - Kothari) (2006)، وبالتالى على صلة تاريخياً بما شكّل علاقات القوة أو، وهذا من ناحية أخرى ،إذا ما كان ذلك يشكل تحديا للماضى وله قدرة تحويلية بالبناء على "المختلف والمساوى" فى الوقت الذى قد تكون فيه الإجابة على ذلك السؤال بوضوح "هذا يتوقف على "انك لا تستطيع أن تعطى إجابة قاطعة أما المنتج الإيجابى فيتطلب تعليما رسميا وتدربا لهؤلاء العاملين فى التنمية حتى يكونوا على درجة عالية من التفكير ودعم الوعى وتعزيزه وفهم للماضى وكذلك الحاضر، وهكذا وبالإضافة لتلك الأطر والمفاهيم والأدوات والتقنيات والمهارات التى لا غنى عنها لصنع سياسات افضل وقرارات وتداخلات، فإن مثل هذا التعلم والتدريب قد يتضمن فهما للاستعمارية والنظريات المختلفة للتنمية والتخلف ودور الهيمنة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، كما تبدى جليا فى الماضى ويتغير عبر الزمن وما زال مثابرًا فى الحاضر، وبعبارة أخرى، إن الأمر يتطلب دراسة نقدية دقيقة "لحقائق" التنمية.

إن مـيـدان التنافس المؤسـسـى والمنظمى للمـرتبطين بالتـعليم والتـدريب من الاعتبارات الرئيسية لدى المدرسين والمدربين والمشاركين فى الدورات، هناك عدد من الأبعـاد هـى كـالتـالى، أولا دور ومكانة منظمـات التنمـيـة الدوليـة خـاصـة فى الدول الجنوبية، وإلـى أى مـدى يوجد ارتبـاط اجـتمـاعى على قـدم المساواة، ثانيا هناك العـلاقـة بين هذه المنظمـات ومكاتبـهـا الوطنية، فى الوقت الذى كان تمركز هذه المنظمـات اتجـاهًا مـتـزايدًا، فـإن العـلاقـة بين "المكتب الرئيـسـى" و"المكتب المحلى" أيضا موقعاً للتدقيق والدراسة لكل من التنمية والتحكم فى السياسة وقوة التبـادل الثقافى بين الشعوب المختلفة لأغراض مؤسـسية وسلوكية، ثالثا وجود عدد من منظمـات التنمية الوطنية وخاصـة تكاثر المنظمات غير الحكومية بما فى ذلك المنظمـات الاستشـارية فى العديد من الدول الجنوبية، وهناك مسـألة متعلقة بالنقطة الثـالثة هـذه وهـى كيف أن مثل هذه المنظمـات تختلف فلسفيًا وعقـائديًا عن نظيـراتهـا الشـمـاليـة أو الدوليـة (لو جاز للمرء أن يصـفهـا هكذا) أو بدلا من ذلك يفكر فى التدويلية لوجهة نظر عامة أو مشابهة عن العمل التنموى، وأخيراً، إلى أى حد تكون فيـه المنظمـات التنموية حقا شكلا تم إعادة تشكيله ولها أشكال الاستمرارية مع الإدارة الاستعمارية؟، لذا فإن الحاجة للتفكير المتأنى والحريص وانعكاساته أصبحت أكثر إلحاحًا وضرورة، كما أشرنا سابقًا.

إن الحيادية التامة، ودراسة وإقامة صلات بين الأفكار المختلفة والممارسـات، واكتسـاب مهارات جديدة يمكن أن تكون ميكانيزمات من أجل تفكيـر جديد، ولكن مثل هذه العمليات تحتاج إلى أن تحـدد مـوقعها فى تفكير نقدى متمهل حول ما إذا كـانت المهنيـة (الحـرفـيـة) والأدوات والتـقنيـات والمهـارات تحل مـحل الوعى السـيـاسى والاجـتـمـاعى الذى يعطى المعـرفـة والبـصـيرة لـسيـاقـات أخـرى، فى الحـقـيـقـة، يناقش (كـوثارى- Kothari) مسـألة أن المهنيـة والخبرة قد حلتا مـحل معـرفة البـلاد فى العمـق فى المـارسة التنمـوية (٢٤٨, ٢٠٠٠) ومن ناحية أخـرى لا يجب أن نشكك فـى حاجتنا للأدوات والتقنيات والمهارات، إن الافتقـار المتكرر للطـاقـات عند مـسـتـويات التـحليل الأوسط والأعلى وعند صناعـة السـيـاسـات والتطبيق والخلفية المؤسـسية التى يمكن فيهـا أن تصبح مثل هذه الطاقات عند

عند مستويات التحليل الأوسط والأعلى وعند صناعة السياسات والتطبيق والخلفية المؤسسية التى يمكن فيها أن تصبح مثل هذه الطاقات قدرات، هذا الأمر مازال يشكل تحديًا أمام التنمية وأمام قضايا التعلم الرسمى وهذا ما سنتناوله الآن.

التعلم الرسمى وتعلم الفعل

إحدى التعريفات البنائية للتعلم فى التربية هى: "عملية نشطة يتم بناء المعانى فيها بواسطة المتعلمين خلال تفاعلهم مع مواد المقرر الدراسى وتفاعلهم مع بعضهم ومع معلمهم ويضيفون على مادة التدريس من ذواتهم عند تعاملهم معها"، (أتكنز ١٢٤ : ٢٠٠٢ Atkins et al) وتفترض هذه الرؤية أن المشاركين يحتاجون إلى نقل معرفتهم الموجودة ويدمجوها مع المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة بطرق تظهر تحكمًا وإلمامًا شخصيًا والقدرة على تطبيق معارفهم ومهاراتهم فى سياقات وممارسات جديدة (فى الصفحة نفسها أصل الكلمات المستخدمة). وبطبيعة الحال فإن عملية التطبيق تعتبر فى غاية الأهمية للعمل التنموى، ويمكن أن يعنى التطبيق أشياء كثيرة للفرد، بداية من أن يصبح أكثر تفكيرًا فى عمله ومكانته فى التنمية والتطوير واستخدام الأدوات والتقنيات لأداء الأعمال بشكل مختلف، وحتى التأثير المباشر فى اتجاه سياسة مؤسسية هذا إلى جانب اكتساب تأييد على نطاق أوسع.

إن التعلم المتضمن المقترح من برامج التعليم المستخدمة فى البحث وراء هذا الفصل قائمة على مداخل بنائية، خاصة على فكرة إيجاد الممارسين التأمليين"، وفكرة الممارس التأملى مأخوذة من كل من كتاب (شون ـ Schön) (١٩٨٣) بالاسم نفسه ومن أفكار التعلم التى استقيناها من (كولب ـ Kolb) فى الفصل الثانى. أولاً، اقترح (شون ـ Schön) أن التعلم لم يكن تطبيقًا خطيًا للمعرفة على المواقف ـ التعلم أولا ثم التطبيق ثانيا، وبالأحرى يتضمن عملية مكررة للتعلم من خلال الممارسة والتفكير فى الممارسة خاصة، بين المهنيين (العاملين) وهذا مشابه تمامًا لأفكار (كولب ـ Kolb) عن التعلم التجريبى، وفيه أيضًا أوجه تشابه مع أفكار

التعلم التى اقترحها (وينجر ـ Wenger) ـ والتى تناولتها أيضا فى فصول سابقة، أشار (وينجر- Wenger) إلى أن التعلم هو "محرك الممارسة" (٩٦: ١٩٩٨).

ونحن مهتمون فى هذا الفصل أيضا بما يحدث داخل المنظمات على أنه نتيجة للتعلم الفردى ـ فى تعلم نظامى يؤدى إلى أفراد ممارسين أفضل والى اندماج مؤسسى أفضل بالتنمية، وبالطبع هذه مسألة عويصة، ودراستنا هذه لم تخدش سوى السطح أى لم نتعمق فى الدراسة، ولكى نشن هذه الغزوة الأولية، أشرنا إلى أفكار (أرجيرس وشون ـ Argyris and Schön) (١٩٩٦) التى ناقشتها فيما سبق خاصة الآتى: (١) عدم الملائمة بين التعلم والممارسة وكيف يجب أن تتغير الممارسة نتيجة لذلك. (٢) فكرة تعلم الحلقة المفردة التى يجب أن يتعلم كل من الأفراد والمنظمات كيف يؤدون الأشياء بشكل افضل . (٣) وفكرة تعلم الحلقة المزدوجة التى يجب أن يتعلم فيها الأفراد والمنظمات كيف يؤدون الأشياء بشكل مختلف.

فى الدراسة الأولى التى نشير إليها فى الأجزاء التالية، نعرض نموذجين من موقف مقابل لأسلوب وطريقة تطبيق التعلم المهنى: نموذج خطى للدراسة يؤدى للتطبيق المباشر أو تعلم معين لعمل المرء الخاص به ونموذج تعلم الفعل، الذى يتضمن تفاعل تعلم الفرد مع الخبرة الفردية والمؤسسية الأخرى، ومثل هذا التعلم قد يؤدى، إذا ما افترضنا، إلى لحظات تحول رئيسة ممكنة عندما تصبح هذه التفاعلات محفزًا (عاملاً مساعدًا) لأداء الأشياء بشكل مختلف (فى مقابل أداء الأشياء بشكل أفضل) ووجدنا أن كلا النموذجين، بالطبع، يطبقان، وأن ذلك، ليس دائما سهلا للتفريق بينهما، وفكرنا أيضا فى كيف شكل المشاركون فى المقرر الدراسى "جماعات الممارسة" (وينجر ـ Wenger) (١٩٩٨). هل اشتركوا فى اهتمامات مشتركة؟ هل أنتجوا معنى جديدًا بشكل جمعى؟ هل طوروا مجموعات مشتركة(ريبورتارات) جديدة من المهارات؟ وهل دعموا هذه المهارات إلى أشكال جديدة من الممارسة؟ ومرة أخرى، كل ما لدينا إجابات جزئية جدًا - ولكن بالتفكير فى هذه القضايا أخذتنا إلى ما وراء الفرد والمؤسسة للتفكير فى كيف يتمكن عمال التنمية من العمل بشكل جماعى للتحدى والتفكير الأكثر شمولا

مرتبطين معًا عبر المنظمات والسياقات. هذه قضية ذات أهمية خاصة بمعنى أنواع القضايا التى آثارها (كوتارى – Kothari) عن المهنيين التمويين: هل هناك إعادة ترتيب يحدث على مستوى عريض بينهم؟ إلى أى حد يعترض على التواصلات سواء فردية أم جماعية؟ هذه الأسئلة واجهناها بالتحقيق الذى سنأتى إليه فيما يلى، ولأننا لا نملك إجابات واضحة من تحقيقنا الذى أجريناه، فإنها تعتبر مسائل حاسمة للمهنيين العاملين فى التنمية.

أداء الأشياء بشكل أفضل (وبشكل مختلف؟): خبرات تعلم الفرد

التحقيق الأول كان دراسة تمت فى (٢٠٠٢-٢٠٠١ (عن تأثير أربع برامج دراسات عليا فى سياسة التنمية والإدارة (الكتاب نفسه، ٢٠٠٢ جونسون وتوماس، ٢٠٠٣ و ٢٠٠٤ و ٢٠٠٧ (Alye: Johnson and Thomas عززت البرامج التعلم "على الوظيفة" بالاندماج مع ممارسات عمل مدراء التنمية وأيضا تقديم مفاهيم عقلية وإنشائية لمناطق النزاع التى يتم فيها عملهم سواء فى منظمات تنمية وهيئات تابعة للحكومة أم مشروعات خاصة، وكانت برامج الدراسة ليست بدوام كامل (يوم عمل كامل) ونظمت معظمها من خلال التعلم عن بعد، وتضمنت خليطًا من برامج من المملكة المتحدة وجنوب أفريقيا وخبرات أكثر من مائتى مدير تنمية ونسبة من مدراء خطوط الإنتاج فى المملكة المتحدة وزيمبابوى وجنوب أفريقيا وأن أعمار المشاركين فى الدورة يتراوح فيما بين عشرين عاماً وخمسين عاما، وكانوا المدراء من القيادة المتوسطة و القيادة العليا فى مؤسساتهم بينما الأقلية الحقيقية كانت من المستخدمين فى القطاع الخاص، وأنواع النشاط المرتبطين به يتضمن إسعافًا أو نجدة الطوارئ وتنمية المجتمع والخدمات العامة وجهات النفوذ والتأثير (اللوبى) والأنصار والمؤيدين والتدريب وبناء القدرة والابتكار وحل المشكلات والبحوث والنشر، وأبدى مدراء التنمية استجابة فى مسح قامت به كل مؤسسة تعليمية، وكان يشار إليهم كمدراء للتنمية أو مشاركين فى دورة فى كل مما يلى" وأصبح ثمانية عشر منهم مواضيع دراسات حالات فى العمق التى بحثت أيضاً التأثيرات الأوسع فى مؤسساتهم.

والأسئلة عن مهنيْ التنمية التى طرحها (كوثارى - Kothari) توحى بأننا نحتاج أولا إلى أن ندرس دوافع الناس للدراسة؛ وخبراتهم التعليمية والاستخدامات العملية التى تنجم عن ذلك، ووجدنا من هذا المسح، أن هناك اهتمامات بطبيعة الحال لتحسين أو لتغير أعمالهم فى الوقت الذى كان فيه مدراء التنمية يدرسون لأسباب شخصية أو مهنية وكما فى أى مجال عمل. فإن التقدم والترقى حافزان رئيسان للذين يعملون فى التنمية، إلا أن نتائج المسح عن كيف فكر مدراء التنمية فى أن دراساتهم ساعدتهم تشير إلى الاهتمام المهنى الوافر)واحتمال أكثر من تأويلى)، وأعطيت أعلى النقاط للإثارة العقلية والنمو الشخصى وتعلم مفاهيم ونظم جديدة ومواجهة أفكار وممارسات جديدة، وتشجيعهم على مواقف للتنمية الذاتية، وهذه الأخيرة هى عنصر من الارتدادية الانعكاسية المطلوبة فى الأداء الأفضل والأداء بشكل مختلف، وأوضح المسح أن مدراء التنمية طرأ عليهم نموًا فى الوعى بطرق التفكير والأداء.

استخدمنا أنواع (انتوستل - Entwistle) من التعلم السطحى والتعلم الاستراتيجى والتعلم العميق لقياس مدى هذا الارتباط الواضح مع الوعى الذاتى والتعلم الانعكاسى، أى أنه فى الوقت الذى يستخرج المتعلمون من نوع التعلم السطحى المعرفة والمعلومات والمتعلمون من نوع التعلم الاستراتيجى يرغبون فى إنجاز وتوجيه دراستهم للأداء بشكل جيد، أما المتعلمون من نوع التعلم العميق فهم الذين يفكرون فى المحتوى وإعداد الدراسة لجمع المعانى بشكل عام وعلاقاتها (أتكنز نفس الكتاب ١٦٢ : ٢٠٠٢ Atkins)، إلى أى حد ترتبط مداخل التعلم بين مدراء التنمية فى علاقة متلازمة ومتبادلة مع مداخلهم للعمل؟ وفى الوقت الذى وجد فيه أن مدراء التنمية أظهروا ارتباطا إيجابيا بعملهم فهم أيضا جنحوا لمتعلمى التعلم العميق والتعلم الاستراتيجى والصنفان من التعلم لا يعتبران بشكل متبادل أو مشترك أو بشكل عملى ، فإن المشاركين غالبًا ما تبنوا مداخل مختلفة للدراسة ضمن سياق مفترض أو مقرر دراسى، وكان متعلمى التعلم العميق والتعلم الاستراتيجى (فى مواجهة متعلمى التعلم السطحى) هم فقط الذين شعروا بأنهم تمكنوا من تطبيق تعلمهم بلغة عملية فى محل عملهم.

ولكن ماذا يعنى هذا حقًا؟ كيف فكر المشاركون فى الدورة الدراسية أنهم تغيروا وهل كانوا يؤدون أعمالهم بشكل مختلف أو ببساطة بشكل أفضل، ومن نتائج المسح بدا أن كثيرًا من التعلم وجه لأداء الأشياء بشكل أفضل. وهكذا أعتقد نسبة عالية من مدراء التنمية (أكثر من سبعين فى المائة ٧٠٪) أنهم كانوا يؤدون بشكل أفضل فى عملهم: فقد أصبحوا أكثر تفكيرا من ذى قبل واتخذوا مزيدًا من القرارات وقدموا أفكارًا أكثر وتولوا مزيدًا من المسئولية واستقصوا وحللوا أكثر وأكثر قبل أن يقدموا على العمل والتنفيذ. وبوجه عام، شعروا أنهم أكثر ثقة فى أنفسهم، إلا أنه وفى الوقت الذى أكد فيه مديرو خطوط الإنتاج هذه النتائج، لاحظوا أيضا أن المشاركين أصبحوا أكثر تفكيرا بوجه عام. هل كان ذلك مؤشرًا على أنهم كانوا يؤدون أعمالهم بشكل مختلف؟

ويمكننا اكتساب قدرات على دقة الملاحظة وفهم أكثر وأعمق(بصيرة) من ثماني عشرة دراسة حالة عرضت فيها أنماطًا متعددة من التغير (١) وتشتمل، على سبيل المثال، على عوامل مثل ازدياد الثقة فى استخدام الأدوات والتقنيات والمهارات وإصدار الأحكام وتوفر مزيدًا من التصور الاستراتيجى وقدرة أعمق على رؤية الأشياء واستخدام الأطر الكونية للتحليل والربط بين ما هو محلى وبين العوامل الكونية بأسلوب يدل على فهم أفضل للتنمية، كما أظهر المشاركون تغيرات فى أساليب الإدارة:

"إنها الإنسانة الوحيدة فى المؤسسة الحريصة على إلقاء الأسئلة حتى تستفهم عما يحدث ولكى تبدى اعتراضها على الإدارة والقرارات التى اتخذوها..".

"كانت الأولوية الأولى عنده أن ينصت للناس ويقبل اقتراحاتهم وأفكارهم ويندمج معهم ويساعدهم فى فهم معنى التغير.. وما هو تأثير التغير على المؤسسة وأيضا على الأفراد فى المؤسسة".

"كان تركيزها الأساسى هو أن تجعل الناس مندمجين ويفعلوا شيئًا لتعزيز وإعلاء التعاون بين الإدارات وبذلت جهدًا فى مساعدة الناس على أن يفهموا مضامين أعمالهم أو أن هناك نقصا فى أعمالهم والشئ المهم بشكل خاص هو

كيف أصبح مدراء التنمية أفضل فى قدراتهم على مسايرة التغيرات سواء التى فرضت عليهم أم أرغموا عليها أو تلك التغيرات التى نفذتها المؤسسات التى يعملون فيها، وكان بعض مدراء التنمية يستخدمون أدوات تعلموها فى الدورات الدراسية لإدارة التغير (الاستخدام النقدى لإطار تصميم وتطبيق التداخلات، أو طرق الاندماج فى حوار السياسة وصنع السياسة على سبيل المثال)، وهناك أيضا تأثير كان أكثر تعميما متعلق ببناء الثقة التى مكنت المشاركين من استخدام والاستفادة من الأدوات والتقنيات المختلفة التى تعلموها لإدارة التغير.

ومن دراسات الحالات كان هناك أيضا بعض المؤشرات الصغيرة التى تدل على أن مدراء التنمية كانوا يؤدون الأعمال بشكل مختلف وأيضاً بشكل أفضل، أخذت مديرة تنمية فى أوغندة مفهوم الفقر على أنه استثناء اجتماعى)عملت مديرة التنمية على هذا الموضوع فى إحدى الدورات الدراسية التى حضرتها) واستخدمته لإقناع أعضاء المؤسسة لإعادة التفكير فى اتجاه المؤسسة بوجه عام فى ورشة عمل للتخطيط التشاركى، واستخدمت أيضا درسًا فى الدورة الدراسية عن" أخذ الثقافة بجدية "لتحاول عمل نقلة فى التفكير وتعزيز هذه الثقافة فى مؤسستها:

"أعددت دراسة حالة عن إخفاق جمعيتنا فى مشروع التأمين على الحياة، وقد أرجعت فشل المشروع بشكل رئيسى إلى حقيقة أن أعضاء الصفوة فى المجلس وهيئة السكرتارية (الذى كان تعليمهم قائما على النظام الاستعمارى البريطانى) تجاهلوا قوة المحرمات المقدسة المرتبطة بالاستعداد للموت التى يعتقد فيها بقوة معظم الأوغنديين، ووزعت دراسة الحالة هذه على أعضاء المجلس ومسئولى البرنامج وقد سمعت منهم مصادفة ما يشير إلى هذه الدراسة، وباعتبارى مديرة لجمع التبرعات، ركزت تحليلى على دراسة الحالة هذه وفكرت أننى تعلمت كثيرًا عن مدى أهمية أن تكون حساساً تجاه الثقافة كما اقترح أو أحاول أن أطبق استراتيجيات جمع التبرعات.

وفى حالة مشابهة لمدير تنمية أوغندى آخر وكان مديرًا عامًا لمؤسسة تعمل لصالح الأطفال أشار تقرير دراسة الحالة إلى:

قدم أفكارًا عـامة... التى ظن أنها قد تستخدم فى عملية تطوير برنـامج البلاد الجديد...

بعض من هذه الأفكار كـان جـديرًا لـ(مـؤسـسـتـه) مـثـال ذلك، فكرة أن إدارة التنمـيـة تتـضـمن أهـدافًا خـارجـيـة وصـراعـات قـائـمـة على القـيم ومن هـنا تأتى الحـاجـة للتـفـاوض، وأدى هـذا به إلى ترتيب ارتبـاط أوسع من جـانب الأطراف المعنية فى عملية التخطيط.

توضح هذه الأمثلة أنماط الفعل التواصلى، كما يمكننا أيضـا أن نرى أن أداء الأعـمـال بشكل مـختلف اشـتمل على أفكار وطرق تفكيـر عن العـمل التنموى التى بدأت فى تحـدى الوضـع القـائم أو بعض الحـقـائق (المحليـة) المهـيـمنة. فى المثـال الأوغندى الأول، كـان هناك تحـدٍ مـبـاشـر للتفكيـر التـاريخى، ولا نـناقش أن أداء الأشـيـاء بشكل مـخـتلف والاعـتـراض علـى التـواصـلات أو التـرابطات التـاريخـيـة بالضـرورة يسيـران جنبـا إلى جنب، أن أداء الأشـيـاء بشكل مـختلف وإدارة التـغـيـر يمكن أن يكونـا استجـابة للأجندات المهيمنة فـى وقـتـها، أو قـوى كونيـة وضـغـوطات على مـؤسـسـات التنمـيـة (مـثـال ذلك، أن يطلب منهـا إعـادة التـفكيـر فى أولـوياتهـا وعملياتها حتـى تتمكن من البقـاء على قيد الحيـاة) وسنعود لهذه المسائل فـى الجزء التالى.

التحديات عند أداء الأشياء بشكل أفضل وأسس المؤسسة(*)

كما أشرنا فى الفصل الـرابع فإن التعلم المؤسـسـى من أجل التنمية هو تحد له اعتباره، وحيث إن شـراكـات بلديات الشـمـال ـ الجنوب فى الفصل الرابع أسـاسًـا كانت تضم فرقًا من الموظفين، فإن التحـدى فى هذه الحالة يعتبـر أقصى وأصعب لأن المشـارك فى الدورة الـدراسـيـة ربمـا يكون مـديـر التـنـمـيـة الـوحـيـد الـذى لديـه خبـرة الدراسـة هذه فى مـؤسـسـتـه أو مؤسـسـتها. وفـى مثل هذه الحـالات فـإن حجم

(*) Institutionalization ـ أسس المؤسسة ـ أو التنظيم على أسس مؤسساتية) وهى ترسيخ إجراءات وانماط سلوكية أو خواص ثقافية فى صيغة أو على أساس مؤسسة لها صفة الديمومة مثل منظمة العمل الدولى. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية).(المترجم)

المؤسسة ومركز المشارك فى الدورة الدراسية داخلها سيؤثر على مدى أى تغير يمكن أن يكون ملموسًا وفعالاً ومؤسسى، إلا أن هناك أمثلة عن عدد من مدراء التنمية الذين واصلوا دراسات نظامية داخل المؤسسة الواحدة وحتى فى بعض الأمثلة كونوا جماعات ممارسة.

يتضمن أداء الأشياء بشكل مختلف، التفكير والتصرف بطرق جديدة والتى من شأنها أن تغير كيف يتصرف الأفراد وكيف تتصرف المنظمات فى التنمية وبمعنى آخر، أن يتضمن ذلك عناصر من التحول ومن التحديات (لكل من الحقائق المحلية والحقائق الكونية) المهيمنة، وجد مدراء التنمية أنه من الأسهل أن يتوفر تأثير فيما يتعلق بأبعاد محددة جدًا (غير العوامل الاستراتيجية) لعمل منظمتهم: بمعنى أنشطة محددة داخل الفرق والإدارات بدلا من عوامل مثل التواصل بشكل عام وإدارة المعلومات وتطوير الأنظمة والمساهمة فى رسالة مؤسستهم والبناء والثقافة، والقدرة على المساهمة بشكل استراتيجى كان وثيق الصلة بمركز مدير التنمية أو بمكانته فى المنظمة كما هو متوقع.

ومع ذلك، كانت هناك سمة مشتركة بين المساهمات النوعية والمساهمات الاستراتيجية بالنسبة للتغير المنظمى: وقد يكون تأثيرها أعظم لو تمكنوا من استخدام وتطبيق أفكارهم فى فرق ومجموعات، وفى الوقت الذى يبدو ذلك نتيجة واضحة عند مستوى ما، فإن صعوبات العمل فى فرق ومجموعات لا يجب أن يستهان بها - هذا موضوع نوقش فى الفصول السابقة، ومع كل التحذيرات والتوضيحات فى الفصل الثانى والثالث والرابع، فإن هذه النتائج الداعمة والمعززة للفكرة النابعة أو المطورة بوعى لجماعات الممارسة قد تمكنها من أن تلعب دورًا مهمًا فى تنظيم مداخل جديدة على أسس المنظمة للعمل التنموى وأيضا للمساعدة فى اختبارها وتحويلها.

فى الوقت الذى تعتبر المشاركة فى المعرفة والعمل معًا، أبعادًا أساسية للتمكن من إحداث تغير، هناك عوامل أخرى تؤثر بقوة على الأثر الذى يمكن أن يحدثه تعلم الفرد على المؤسسة، وتوضح دراسات الحالة الآتى: أولاً: كيف يتمكن مديرو المنظمات الصغيرة من تحويل التركيبات والعمليات. ثانيًا: كيف تتمكن الجماعات

داخل المنظمات الكبيرة من التأثير فى اتجاه السياسة وفى المقابل، الموقف المنعزل لمدراء تنمية الأفراد فى المنظمات الكبرى يعنى أنهم وجدوا أن الأمر فى غاية الصعوبة لإحداث أى تغيرات مؤسسية فى التفكير والممارسة.

فى الحالة الأولى ـ للمدراء المحولين للمنظمات الصغيرة ـ يبرز مثالين، مدير منظمة إعلامية صغيرة فى زيمبابوى محاطة بظروف اقتصادية وسياسة غير مستقرة واستخدام أطر وأدوات تعلمها من دراساته لإحداث تقسيم ضرورى وناجح للمنظمة الأمر الذى مكن كل الأنشطة من أن تبقى وتزدهر وتنمو ولكن داخل تركيبات مختلفة، مدير المنظمة الأوغندية غير الحكومية العاملة فى رعاية الأطفال، والذى ورد ذكره فيما سبق، كان أيضا قادرًا على أن يغرس مدخل عملية فى منظمة فى هذا المثال: كان المدير واعيًا تماما بالصعوبات "أنا الشخص الذى يقدم المقرر الدراسى والآخرون لا يقدمون شيئا. لذلك لا يمكنهم أن يروا الأشياء كما أراها أنا وفى بعض الحالات توجد مقاومة بسبب الخوف من المجهول.

وفى الحالة الثانية ـ السياسة المؤثرة للجماعات فى المنظمات الكبرى ـ حالة لافتة للنظر (صارخة) للإمداد بالطاقة بالقطاع العام فى جنوب إفريقيا الذى تم تخصيصه يعتبر مثالاً ممتازًا للتعلم المشترك والعمل المشترك.

مجموعة من طلبة الدراسات العليا فى إدارة الأعمال فى المنظمة المعروفين باسم "المهنيون الشباب" وكان لهم مركزا خاصًا فى المنظمات وفى استراتيجيتها فى التغير، وفى الوقت نفسه كانت الشركة تهدف إلى تدريب ودمج العمالة السوداء لدفع الأعمال قدماً، والمهنيون الشباب" بدورهم، بعدما فكروا جيدًا، كان فى وسعهم أن يبدعوا وأصبح الناس يتطلعون إليهم باعتبارهم قادة التحول فى المشروع، كما أشير إليه فى تقرير دراسة الحالة:

يريد شباب المديرين المعينين الجدد أن ينضموا إلى هيئة الإدارة ويصبحوا جزًا من العمل الإيجابى الذى تنجزه الإدارة، وحتى على مستوى الإدارة العليا، لا تتخذ قرارات تمس وتؤثر على العاملين بالمنظمة دون الأخذ وبنصيحة ومشاركة "المهنيون الشباب".

ويبين المثال الأخير أيضا أهمية البيئة المؤسسية فى المدى الذى يقدر فيه مدراء التنمية على طرح أفكار جديدة وعمليات نتيجة لتعلمهم.

فى هذا المثال، كانت المساندة للدراسات النظامية جزءًا من سياسة الشركة لإحداث تغير فى المنظمة ومثل هذه العوامل تعد - **تعلمًا ثلاثى الحلقات** أو تعلم المنظمة، الطريقة التى تبين كيف تتعلم لها تأثير فى الأفراد القادرين على أن يكون لهم تأثير أو أسلوب مؤثر (أرجيز وشون Argrris and Schön-١٩٦٩).

على أية حال، فى الحالة الثالثة - والخاصة بالمتعلمين المعزولين فى المنظمات الكبرى - فالأمر المحتم هو مدى التأثير الأقل بكثير من أى تأثير آخر وكذلك التغيير المنظمى، فى مثل هذه الأمثلة، وعلى الرغم من تحقيق تنمية شخصية وتنمية مهنية، يمكن أن يشعر الأفراد نسبياً بأنهم بلا حول ولا قوة. ومن بيانات المسح، ضمت التعليقات ما يلى:

"فى مثل هذه المنظمة الضخمة، لا أستطيع حقًا أن أرى كيف تمكنت من إحداث تغيرات من خلال تعلم المقرر الدراسى". "كان لدى فرصة قليلة

فى إحداث التغيرات فى منظمتى". "أنا أساعد فى برامج تنمية وتطوير الهيئة الإدارية. (المشكلة) أننى لا أحصل على الدعم الكافى".

يتأثر مركز مدير التنمية فى المنظمة بالضغوط الخارجية التى تدفع للتغير هذه الضغوط يمكن أن تؤدى إلى نتائج مختلفة أو تتأثر بالسياسة الداخلية النشطة الداعية للتغير. على أية حال، فى حالة المنظمة الدولية الكبرى فى المملكة المتحدة التى عانت من خفض فى التمويل العام واحتاجت لتقوية ودعم نشاط قوتها الاستشارية لجلب دخل إضافى، وتمكن أحد كبار المستشارين التربويين من استخدام مواد المقرر الدراسى الذى سبق أن درسه لوضع برنامج تنمية للهيئة الإدارية وأقنع الإدارة بدفع تكاليف هذه المبادرة، وأنشأ جماعة دراسة مناظرة لدعمها، هذا من جانب، ومن جانب آخر، عدل واستخدم المادة الدراسية للمقرر الدراسى ليبدأ برنامج حلقته الدراسية الداخلية مع هيئة شباب الإداريين، وقد أفاد فى تقريره من التغيرات التى شملت تفكيرًا جديدًا وتصورًا

عقليًا أفضل للتنمية بين أفراد الهيئة الإدارية ومقدرة أعظم لتقيم نقاط القوة ونقاط الضعف لكل ما فعلوه.

ويمكن هنا أن نخلص إلى أن دعم صاحب العمل والبيئة المفتوحة فى المنظمة هى من العوامل الرئيسة فى فاعلية تعلم الفرد فى محل العمل.

التأثير المنظمى الأوسع، خاصة فى المنظمات الكبرى، أيضًا يرتبط ارتباطا وثيقًا بإمكانيات التعلم الجمعى والعمل، ويحتاج المتعلمون بشكل مثالى للاقتراب من شكل ما من أشكال "مجتمع التعلم" لإكمال تفاعلهم مع برنامجهم الدراسى من ناحية ومن ناحية أخرى مع منظمتهم، فى بعض الحالات، كما فى حالة المهنيين الشباب، فالجماعة يمكن أن تشكل نوعًا من مجتمع الممارسة الذى يسد حاجة هذه الوظيفة، وفى حالات أخرى كما فى المؤسسة البريطانية التى ذكرناها آنفًا، تمكن الطلاب من إحضار آخرين لعملية التعلم المشارك فى منظمتهم.

وإلى حد ما، فإن هذه السلوكيات الانعكاسية عن الأداء بشكل مختلف وأيضا الأداء بشكل أفضل، إلا أننا فى حاجة إلى مزيد من الاستقصاء والبحث لاكتشاف المدى الذى غيروا فيه طبيعة الارتباط الاجتماعى ومن البيانات فالأداء بشكل أفضل كان القصة المهيمنة وأن معظم المشاركين كانوا على دراية كبيرة بالمهارات التقنية التى تعلموها، و(لذلك كان دعم أدوات (كوثارى ـ Kothari) والتقنيات والمهارات والقدرات النقدية)، علاوة على ذلك، فقد ذكروا فى تقاريرهم أنهم قادرون على التفكير بعمق بأسلوب أكثر استراتيجية، وتمكنوا من رؤية صورة أكبر وأفضل بكثير من ذى قبل، وبالنسبة لبعض المستجيبين الذين تمكنوا من إدارة الأمور بطريقة أفضل خلال أوقات الاضطرابات والقلاقل اعتبر ذلك أيضا نقطة تكلم مهمة، ومع ذلك فإننا فى حاجة إلى أن نحفر أعمق من ذلك لنقيس المدى الذى شعر فيه المشاركون بأنهم قادرون على اختيار العلاقات الاجتماعية والتعامل مع ذلك الاختبار بأسلوب مهنى كونهم سن ترس صغيرة فى عجلة ضخمة قد تميل إلى تحقيق حدة المواقف والأمور المضادة لعملية كبيرة (لأن المنهج لن يختبر التفكير الجارى بطبيعة الحال) هكذا فإن نقاط التقاطع المتعددة

لديناميات العلم والسياقات المختلفة التى يعمل فيها مدراء التنمية لها تأثير قوى على نواتج التعلم النظامى بالنسبة للسياسة والممارسة.

المفكر والمتعلم التأملى

قصة موازية ـ ولكن بفوارق دقيقة لا تكاد تُرى ـ تحكى فى دراسة أكثر تحديدًا ونوعية لرسائل الدكتوراه لمدراء التنمية وفى إحدى هذه الأطروحات شارك أحد المؤلفين (أبوت، الكتاب نفسه Abbott) (٢٠٠٧). فى هذا المثال كان تركيز الدراسة على تأملات وتفكير مدراء التنمية فى ميدان عملهم والمسائل والمواضيع التى يضعونها فى أولوياتهم.

وأحيط التحليل بإطار مناقشة عما إذا كان لإدارة التنمية ثمة استمرار مع الماضى الإدارى الاستعمارى (كوثارى: ٢٠٠٦- Kothari) و(كوك ـ Cooke) (٢٠٠٤-٢٠٠٣-٢٠٠١) أو أنه يمثل مجالاً جديدًا من العمل التنموى مع قاعدة فلسفية وعملية (توماس ١٩٩٦ ـ Thomas وبرنكرهوف وكوتن ١٩٩٩ ـ Brin-kerhoff and Cotton) ويتضمن المنظور الثانى احتمال أن مدراء التنمية يتصدون ويتصادمون مع العلاقات الاجتماعية الكائنة من فقر وإخضاع (إدوارد و فولر- Edward and Fowler). وعلى الرغم من أن مدراء التنمية فى هذه الدراسة لا يمكن القول إنهم وقعوا فى أحد المعسكرين، فقد أدى تفاعل تعلمهم النظامى مع عملهم إلى كتابة أطروحات غاية فى التفكير العميق عن المناطق المختلفة لحل المشكلات فى مجالات أعمالهم.

وعمل كثير من مدراء التنمية فى الدراسة لدى منظمات غير حكومية مسلحين بالقيم الأخلاقية التقليدية القوية، ونبع التأمل والتفكير العميق الذى ظهر فى أطروحاتهم وعبروا عنه من مناطق توتر متعددة التى خبروها وعانوا منها فى حياتهم المهنية، وكان هناك توتر لدى عدد من بين "عمل الشيء الصواب" أو "عمل الأشياء بشكل صحيح"، مال اتجاه "عمل الشيء الصواب" إلى التركيز على العمليات وعلى أهداف تقليل الفقر وعلى العمالة وعلى بناء القدرة، أما "فعل الشيء الصحيح" فقد مال للتركيز على الحكم فى الأدوات و فهم التقنيات

والمهارات فى جهة منه وفى جهة أخرى ركز على المداخل وراء الحكم وفهم تلك الأدوات والمهارات، خاصة هناك تعلم قوى تجاه" مداخل عملية التعلم" للتقييم (انظر الفصل الأول) والمشاركة واشتراك المجتمع واهتمام واسع بأخلاقيات العمل التنموى.

هناك توتر إضافى متعلق باستخدام الأدوات والتقنيات التى غالبا ما تتجلى فى الإدارة المؤسسية أكثر من الإدارة التنموية، فالإدارة التنموية موجهه تجاه الأهداف الاجتماعية المتصارعة أكثر من الإدارة المنظمية، بعض مدراء التنمية لم يكونوا مرتاحين تمامًا بالأدوات والتقنيات سواء بمفهوم" أداء الأشياء بشكل صحيح أم "عمل الشىء الصواب" رغم أنهم قبلوا بأن الأدوات والتقنيات تمكن من التخصص وتستخدم بأهداف أخرى فى الحسبان، وهذه تتعلق بفكرة (كورنول (Cornwall - ٢٠٠٤) عن التنافس من الداخل واستخدام العمليات التى أصبحت جزءًا من العرف الجارى بطرق مبتكرة للتصدى والاعتراض على الوضع الراهن.

نبعت محاور توتر أخرى من العلاقة بين تعلم مدراء التنمية وتركيزهم على الممارسة اليومية مثال ذلك، أنهم اهتموا بشكل خاص بديناميات(*) الدولة والمجتمع والمتبرعين والمتلقين، وكيف تتصدى علاقات القوى ببناء مزيد من العلاقات الأفقية، ومن ناحية أخرى فإن هذه العملية المستمرة لصنع الحس (ويك Weick -١٩٩٥) لم تنجم فى حد ذاتها من قدرة الإجابة على السؤال". ما الذى يجب فعله؟"، على الرغم من تفكير الفرد وعمله - الأكثر جلاءً فى توجه معين للعامل من الأدوات والتقنيات والمهارات التى تعلمها - توحى بأن المشاركين فى الدورة الدراسية رأوا أنفسهم على أنهم وكلاء التغير والتصدى، وليسوا فقط جزءًا من الأمر الواقع كما خلصوا إليه فى استقصاء وبحث البرنامج التبادلى، وقاعدة جمعية أوسع للتعلم والتفكير أو بناء ودعم مجتمعات الممارسة عبر مدراء التنمية - الذى من شأنه أن يقوى التأثير والقدرة على الوصول إلى إجابات جديدة للسؤال الذى يقول، "ما الذى يجب عمله؟".

(*) Dynamics - ديناميات: درس التفاعل والعلاقات التى تتضمنها عملية فعالة ذات أهمية فى تسبب حدوث ظاهرة خاصة: (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية). (المترجم)

استنتاجات: من الممارس التأملى إلى قوة التغير؟

فى كلا الدراستين المشار إليهما فى هذا الفصل تستعرض قوة التعلم النظامى ليشارك فى التنمية: وذلك بتمكين المشاركين حتى يصبحوا أكثر تأملا وأيضا أكثر ثقة على تطبيق الأطر والعمليات والأدوات فى مجالاتهم، هناك عدد من الميكانيزمات التى من خلالها يحدث هذا، بالنسبة للفرد هناك عامل مهم وهو كيف تجعل الدراسة النظامية التعلم واضح من خلال تفعيل الأفكار والأطر والأدوات والتقنيات - المعرفة المكودة فى نصوص - مع المعرفة المدركة ضمناً والمتطلبات اليومية للعمل التنموى وممارسة التنمية. يجب أن يطبق الفرد التعلم الجديد مباشرة على مشكلة أو موقف فى مكان العمل، ومن ناحية أخرى وكما ناقشنا من قبل، أن التعلم عملية اجتماعية تتضمن تفاعلات متعددة: مع النص ومع المعلمين والمدربين ومع المشاركين الآخرين فى الدورة الدراسية ومع الزملاء فى العمل ومع المواقع المؤسسية والبيئات التى قد تكون أو لا تكون مساندة وداعمة: هناك متطلبات متعددة على المتعلمين أن يفوا بها: شخصية ومهنية: التنافس مع الآخرين (سواء بشكل فردى أم منظمى) عمليات على نطاق أوسع وتمس المنظمات أو تصطدم بها، ماذا يفعلون وكيف يقيمون علاقات متبادلة وفى هذا المثال: تعلم التداخل بطرق متعددة لتحقيق الأهداف الاجتماعية للتنمية - التى لم يتفق عليها الجميع والتى يدور حولها عدد من القوى المتصارعة.

تقرر كثير من التحديات إذا ما كان الارتقاء بالممارسين الذين يفكرون بروية يترجم إلى الارتقاء بقوى التغير (أو، كما اقترح فى الفصل الثانى، توحيد اهتمامات مختلفة بالفعل الاتصالى لمنافسة "الحقائق" المهيمنة). وكما رأينا سالفًا، هناك عدد من الطرق البنائية والقرينية (أو طريقة سياق الكلام). التى تتاح وتمكن فيها قوة مديرى التنمية أو تحد وتعتبر، وهناك سؤال رئيسى آخر: قوة لعمل ماذا؟، هذا يعود بنا للنقاش بين أولئك الذين يقترحون أن إدارة التنمية لها استمرارية مع الإدارة الاستعمارية وبين أولئك الذين يقترحون أن مدراء التنمية هم (أو يمكن أن يكونوا) قوى تغير، يربطنا هذا النقاش ويعود بنا أيضًا لسؤال (راهنيما _ Rahnema) عن الأسباب والمبررات وأشكال الحقيقة عند

(فوكو Foucalt) فى الفصل الثانى، ويمكن أن يبنى المحتوى وعمليات التعلم للمقررات الدراسية والبرامج فى سياسة التنمية والإدارة على فرضية أن مدراء التنمية هم قوى تغير ومصممى دورات دراسية ويمكنهم أن يؤكدوا على المحتوى وعلى دعم التعلم ودعم الممارسين المفكرين، فى مثل هذه الحالة، فالتوقع هو أن مدراء التنمية سيناقشون ويفندون طرق التفكير السائدة والسياسات المهيمنة بدلا من تعزيزها ودعمها عندما لا تفى باحتياجات ومطالب تقليل الفقر والتضمين الاجتماعى والارتباط الاجتماعى (بدلا من سيطرة جماعات ومنظمات) لها مضامين وتواريخ وثقافات مختلفة، مع افتراض أن الاختلاف مصدرًا غنيًا للتعلم، والارتباط الاجتماعى مع الاختلاف يعتبر مكونًا فكريا رئيسًا لكل من التدريب الرسمى والتدريب غير الرسمى كما أبرزنا فى الفصول السابقة.

لم نجب حقاً على السؤال الذى يقول: هل مدراء التنمية بنائيًا قادرون على أن يكونوا قوى تغير؟ بفرض أن معظم مدراء التنمية ليسوا مديرين عموم لمنظمات أو مؤسسات وحتى لو تمكنوا من إحداث تغير على المستويات المحلية حيث يعملون فى القالب فإن قدرتهم على التأثير فى أحداث تغير أوسع وأعمق بوصفهم أفرادًا حتى يكون تأثيراً مقيدًا (انظر أيضًا بوردا رودريجز ٢٠٠٨- Bor-da-Rodriguez). ومن ناحية ثانية، الجماعة والممارسة الجماعية أو جماعة الممارسة يمكنهم إنجاز كثير وهم فى خالة تعلم ومنافسة باستمرار، ويقترح أن التواصل عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) يمكن أن يدعم مثل هذه العمليات فى الوقت الذى تعتبر فيه الإنترنت ثورة فى حد ذاتها، إلا أننا سنرى أن الدخول على الشبكة واستخدام التواصل عبر الشبكة (أون لاين) للتعلم بالنسبة للعمل التنموى مازال أمامنا طريقا طويلاً علينا اجتيازه.

هوامش

(١) كل الأمثلة التالية والمقتطفات من تقارير دراسة الحالة: انظر (جونسون وتوماس (٢٠٠٣) -John
son and Thomas، وايل - ٢٠٠٢ - Ayele) للتفاصيل.

الفصل السادس

تحديات التعلم من خلال التواصل بالكمبيوتر

على ذكر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) فى دوائر التنمية هناك ميل لإشعال شرارة نقاش بين اتجاهين أحدهما متفائل بشدة وعلى النقيض منه المتشكك وغير المتفائل. وعادة ما تعقد هذه النقاشات على نطاق واسع للعولمة وتشمل العمليات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وكذلك الأحداث فى أجزاء مختلفة من العالم التى تمسنا كلنا، لقد انكمش عالمنا وفى الوقت نفسه مكنت تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات لأعداد هائلة متنامية ومن مختلف الأنواع من الاتصالات فى وقت حقيقى وغير متزامن.

بالنسبة للمتفائلين، يعتبر هذا شيئًا جيدًا، يمكننا من أن نتشارك فى المعلومات والمعرفة ونتعلم معًا ونفهم بعضنا بطريقة أفضل، وفى العالم الاقتصادى تسهل الصفقات والعمليات التجارية عن بعد وتستند إلى معلومات أفضل، والأخيرة هذه هى حلم العالم الليبرالى الجديد ذات الاقتصاد الكونى حيث تزاح الحواجز أمام التجارة الواحدة تلو الأخرى وحيث تعمل الأسواق بشكل جيد بسبب الجودة العالية للمعلومات المتاحة والانتشار السريع للديمقراطية الليبرالية لدعم هذا النظام الاقتصادى.

وبنظرة إيجابية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لا تقتصر فقط على اليمين الليبرالى الجديد، ولكن يشجع الناشطون أيضا إمكانية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لإقامة وتوصيل الشبكات العالمية ليتعلموا معًا من خلال عمل تواصلى إليكترونيًا (انظر الفصل الثانى) دعم وتوصيل واتصال مع الحملات عبر العالم ويرتبطوا بالعمل العام نوعًا من المجتمعات المدنية الكونية.

فى الوقت نفسه يشير المتشككون إلى الهوة الرقمية وإلى أنواع أخرى من الفوارق أو الظلم واللامساواة، لذلك فهناك فرص غير متكافئة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مع معاناة العالم الفقير، خاصة وأنهم لا يستطيعون دفع الثمن أو لأن البنية التحتية للاتصالات غير متوفرة لديهم أو أنها غير ملائمة ولا كافية. وهذا ما يطلق عليه غالبًا الفجوة الرقمية إلا أن الكُتاب فى هذا الموضوع يبرزون ويؤكدون على الفجوة الاجتماعية والفجوة الثقافية والفجوة الاقتصادية التى تؤثر سلبًا على هذا التعريف التكنولوجى وهناك أيضا الفجوات القائمة على النوع والفجوات الريفية ـ الحضرية، فجوات الأثرياء- الفقراء وفجوات السن وما إلى ذلك (هيكس ـ Heeks) (٢٠٠٢) والأهمية الخاصة لهذا الفصل هى الفجوة المعرفية (تشاتاوى - Chatawy) (٢٠٠٣) التى تشتمل على أبعاد وسائل الاقتراب من الفجوة الرقمية والتفريق بين الذين لديهم القدرة على استيعاب وإعداد المعلومات والتى توفرها لهم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ICTs) ـ ولذلك يمكنهم أن يتشاركوا لمعرفة تعلم وإنتاج معرفة جديدة ـ وبين أولئك الذين ليس فى وسعهم شىء، وأبعاد هذه الفجوات وما تتضمنها من إنتاج المعرفة والمشاركة فيها. يعود بنا إلى مناقشتنا عن (فوكو ـ Foucault) فى الفصل الثانى. سيذكر أن (فوكو ـ Foucault) مهتم محوريًا بالعلاقة بين المعرفة والقوة وفى رؤيته أن المعرفة تنتجها جماعات ومؤسسات معينة، يناقش (فوكو Fucault) أن تقيد المعرفة بمصالح معينة يخلق الحقائق المهيمنة للمجتمعات، أن الخلافات أو الانقسامات على الحق فى امتلاك واستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يمكن رؤيته على أنه يعمل نسبيًا ضد الذين لا حول لهم ولا قوة بالرغم من تقدمهم فى الشكل الذى نعرفهم به والذى أتى مباشرة بعد عمل (فوكو - Foucault)، ومن ناحية أخرى ناقشنا وجادلنا أن شبكة الإنترنت قوة دمقرطة مكنت الفقراء والذين لا حول لهم ولا قوة من الحصول على المعرفة والمعلومات بطرق غير مسبوقة فى الماضى، وبعد استخدام الحركات الاجتماعية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يعتبر أيضًا دليلاً على أن الإنترنت وسيلة للتنافس وأيضا وسيلة للتصديق والتثبت: "أن الاستخدام الخلاق لتكنولوجيا

الكومبيوتر لأغراض تيسير الاحتياجات على شبكة الإنترنت (أون لاين) يؤدى إلى عصيان مدنى فى فضاء الاتصالات ويقطع تدفق المعلومات بالتدخل المتعمد فى شبكات رأس المال الكونى. (جانكل ـ Gunkel، ٥٩٥: ٢٠٠٥، مقتبس من بيل ـ Bell، ١٣٣، ٢٠٠٧) ومن جهة أخرى يقتبس (بيل - Bell) أيضا من كاتب ناقد عن أى مدى يمكن لثقافة الفضاء أن تحجب أو تخفى مدى هائلاً من التطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتغيرات التكنولوجية وتركيبات أو بناءات القوة التى لا تقيد فعلا (إن لم تكن تحدد) كيف تصمم وتستخدم تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (ليفرو ـ ١٣، ٢٠٠٤، Lievrouw).

هذه مناطق جدال رئيسة من المفيد أن نضعها فى اعتبارنا عند قراءة هذا الفصل؛ وسيكون التركيز هنا على الديناميات على المستوى الصغير وخاصة على التواصل باستخدام الحاسبات (الكومبيوتر) وشبكة الإنترنت ـ أو ما يعرف بالتواصل بواسطة الكومبيوتر. ومثل الفصول السابقة يتعرض هذا الفصل بالدراسة والفحص للقوى والصعوبات المتضمنة فى بناء المعرفة من خلال العمل الاجتماعى ولكن هذه المرة عبر المسافة والزمن مستخدمين المؤتمرات الإليكترونية، وقد ألمحنا لهذه التحديات فى الفصل الرابع فى ارتباطات ممارس مقابل ممارس فى شراكات السلطات المحلية، مع ملاحظة أن البريد الإليكترونى مقصود وسيطًا للبقاء على الاتصال بين التفاعلات وجهًا لوجه (المباشرة)، وتتخذ هذه التحديات مرحلة مركزية حيث ندرس مشروع بحث استرشادى فى أوغندا الذى يبحث فى دعم التواصل والتعلم من خلال عقد مؤتمرات إليكترونية.

ويشبه عقد المؤتمر الإليكترونى المنتدى الإليكترونى، ويمكن أن يستخدم على انه مكان بنيوى للتواصل حول موضوع معين أو موضوعات محددة ويمكن أن يكون المنتدى مفتوحًا أو مغلقًا بالنسبة لمن يشارك فى هذا المنتدى، والمؤتمر الإليكترونى عادة ما يكون فضاءً مغلقًا (رغم أنه من الممكن أن ينضم إليه أناس أو يضافوا إليه) وكما يدل اسمه عليه أنه يكرس فضاءً للنقاش والتفكير، ويعتمد عقد النقاش أو التفكير فى هذا المؤتمر الإليكترونى على عدة عوامل: سهولة الوصول إلى المؤتمر؛ وطبيعة وحيوية والتزام المجموعة والغرض من الموضوع محل

التركيز والاهتمام وطبيعته والفترة المتاحة من الزمن للنقاش وإن كان هناك مجالٌ للتسيير والاعتدال أم لا.

كيف يمكن أن يعزز المؤتمر الإليكتروني ويدعم التعلم التشاركي وإنتاج المعرفة بين كل العاملين في ومن أجل التنمية ضمن سياق من أنواع "الفجوات" و"التفاوتات الاجتماعية" التي أبرزناها فيما سبق؟ ولتناول هذا السؤال، يركز هذا الفصل على مشروع بحث استرشادي حدث في بيئتين مختلفتين في أوغندا، واحدة في مجلس مدينة كمبالا (موقع أحد الشراكات في الفصل الرابع) والأخرى في شبكة بدائية لمنظمة غير حكومية، ويحلل مشروع البحث التفاعل بين الظروف الاجتماعية والتقنية، ويناقش استخدام المؤتمرات الإليكترونية التي تعتمد على الدينامية الاجتماعية للتعلم بقدر اعتمادها على الدينامية الإليكترونية حتى مع أفضل الظروف التقنية. ويستهل هذا الفصل نقطة بداية بالفجوة الرقمية والفجوة المعرفية كما وصفها بدقة كل من (هيكس (٢٠٠٢) - Heeks وتشاتواي (٢٠٠٣) Chataway وليفرو(٢٠٠٤) - Livrouw) ويبحث عن قرب التحديات الاجتماعية والتقنية التي قدمت في السياقين.

فضاءات التعلم التي تستخدم شبكة الإنترنت (أون لاين) للتواصل

هناك تركيز رئيس للمشروع انصب على الفضاءات التي تدور فيها المحادثات غير الرسمية ومشاركة الخبرات، وهذا التفكير الذي يدور بين الزملاء يعد مهمًا للتعلم ولإنتاج المعرفة كما هو هام بالنسبة للممارسات الوسيلية لتصميم المشروع والتقيمات والتقارير للمتبرعين وللاجتماعات الرسمية وجلسات التدريب. وفي بحث عن كيف يمكن للمؤتمرات الإليكترونية أن تدعم فضاءات التعلم قمنا باختبار هذه العمليات اليومية في إطار منظم وواضح، وفي تكنولوجيا المؤتمرات الرسمية أكثر من المحادثات الفردية التي تجري كل يوم وتتضمن افتراضات عن السلوكيات الفعلية أو المحتملة، وتشكل هذه العمليات تحديًا لو أن مجتمع التعلم أخذ في البزوغ لتوه وإذا ما كان هناك صعوبات لبلوغ برامج التكنولوجيا واستخداماتها.

وتأثرت دراستنا بشكل خاص بالأدبيات الحديثة، وكما ذكرنا من قبل عن جماعات الممارسة تنقسم إلى: (١) تحليل ووصف ديناميتها (لاف وينجر، ١٩٩١ وينجر؛ ١٩٩٨ ـ Lave and Wenger و(٢) ارتقاء وتعزيز وعيهم (وينجر ٢٠٠٢؛ Wenger ـ والموقع الإليكتروني لمعهد البنك الدولي)(١). وكما أشرنا في الفصل الثاني و(انظر جونسون ٢٠٠٧ ـ Johnson) كان هناك جدل لا يستهان به عن مفهوم جماعات الممارسة. أولاً، الفائدة الفكرية والمبدئية لجماعات الممارسة محل تساؤل ويرتكز هذا النقد على مفهوم المجتمع الذي أثير حوله جدل كثير وما إذا كان مصطلح هو التعبير الملائم للجماعات والشبكات وجمعيات الناس التي تجمعهم روابط رخوة الذين يتشاركون في أهداف مهنية ومؤسسية وحتى شخصية وقيمية، مثل هذه الاهتمامات تحدث بها كل من (أوسترلند وكارليل ـ Qsterlund and Carile) لاستنتاج أن جماعات الممارسة ما هي إلا منشآت أرجحية لا يجب أن تندمج مع الواقع (٢٠٠٥:٩٥) وكما اقترح أيضًا كل من (كلينج وكورت رايت ــ Kling and Courtright،) أن تكون كلمة "الجماعة أو المجتمع المحلي(*). تخيلية أو رمزية أو تعبيرًا عن الطموح والنجاح (٩٥، ٢٠٠٥).

ثانيا لو أن جماعات الممارسة تظهر للناس ببساطة على أنها عملية تاريخية أو يمكن أن تنشأ بوعي من أجل العمل الإنمائي(٢). ترديدًا للمخاوف التي وردت في الفصل الرابع عن الحاجة للإجماع الأساسي وبناء خبرة مشتركة، اقترح بعض الكتاب أن جماعات الممارسة لا يمكن تصميمها وإنشائها (باراب، ٢٠٠٣، وشوين ومارا ٢٠٠٣ - Barab, Schwen and Hara) جزئيا لأن العناصر الرئيسية مثل الثقة والمخالطة الاجتماعية هي أبعاد أساسية لا يمكن أن تشيدها التداخلات الخارجية، يحاول (باراب ـ Barab) أن يبرهن على أن تصميم جماعة الممارسة يجب أن يحدده ويقره أعضاء الجماعة (٢٥٢: ٢٠٠٣).

(*) الجماعة / المجتمع المحلي: Community. جماعة تعيش في مكان أو منطقة واحدة ذات طابع حضاري متشابه وظروف اجتماعية متشابكة وتنظيم مشترك ومصالح مشتركة. وهناك تعريف آخر يشير إلى جماعة من الناس ليس من الضروري أن عيشوا في مكان واحد أو جوار واحد ولكنها تشترك بمصالح واهتمامات واحدة مثل جماعة المحامين أو جماعة الأطباء أو جماعة المعلمين. (المترجم).

ثالثا، يتساءل بعض المحللين عن المدى الذى يمكن أن تدعم فيه مواقع شبكات الإنترنت ومنتديات النقاش للتعلم والمشاركة المعرفية، هناك استخدام متزايد للتواصل الإليكترونى لتعزيز ودعم جماعات الممارسة وبشكل ملحوظ برنامج البنك الدولى، على الرغم من أن الجماعات التى نحن بصددها فى كثير من الحالات أكثر انتشارًا وأوسع توزيعًا من تلك التى نتناولها هنا، ومع ذلك فإن (شوين وهارا – Schwn and Hara) يظهران أن جماعات الممارسة ذات المخالطات الاجتماعية الأقوى، هى الأقل فى استخدام الـ(أون لاين) وسيلة للتواصل (٢٦٠: ٢٠٠٣)، ولذلك فقد استنتج كل من (شوين وهارا Schwen and Hara) أن القدرة على وصف كيف تعمل جماعات الممارسة لا تؤدى بالضرورة إلى أن يوصينا بها يعنى وصفها على أنها دليل العمل أو طريقة العمل.

حاول هذا المشروع الاسترشادى أن يوفر خطة وبرنامج أو مساحة تكنولوجية التى من خلالها يمكن أن يحدث تشاركية المعرفة والتعلم المشترك وبذلك تعزز وتدعم جماعات الممارسة الفعلية أو، هذه الفكرة قريبة الشبه بتوفير وسيلة "فضاء التعلم الحوارى" التى قدمها (كولب – Kolb) حيث يتواجد فيه أنواع مختلفة من الصلات أو الارتباطات التى تربط الناس معًا، حتى ولو لفترة محددة من الوقت، قد تشتمل هذه الصلات على محكات عمل مشابه سواء من داخل أم عبر المؤسسات وعبر المهارات المشابه أم المكملة ومن خلال الالتزامات العامة والدوافع المرتبطة بالمسئوليات والنابعة من تقسيمات العمل أم المواقع فى التدرجات الوظيفية المختلفة، ومن المهام والأعمال المشتركة أم الأهداف، السؤال الذى يطرح نفسه، وهو كيف ولماذا ـ تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات أو المؤتمرات الإليكترونية فى هذه الحالة ـ يجب أن تدعم أو حتى تعزز وتقوى هذه الصلات والارتباطات؟.

إن استخدام المؤتمرات الإلكترونية لإثراء ودعم فضاءات التعلم ليست بالمسألة السهلة: حتى ضمن علم أصول التدريس التربوى)البيداجوجيا) والذى منه

تواءمت التكنولوجيا (انظر ما يلى) وأصبح التعلم (أون لاين) مثار جدلٍ كبير وأيضا يزداد ارتقاءً وقوة (ويلر ٢٠٠٢/٣، سالمون Wellerand Salman) وكما أشار (باراب ـ Barab)، فإن جماعات التواصل أون لاين ليست مجرد فضاءات تقنية وفقط ولكنها شبكات إقامتها العلاقات الاجتماعية والتقنية (٢٥٢: ٢٠٠٣) وضمن التنمية الدولية فإن الاهتمام بقوة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات يكمن فى إمكانية توفير وإتاحة دمقرطة المعلومات لإثراء عمل الشبكات والتمكين والحكم، ولكن هذا الاهتمام يضبط بالاهتمام المتساوى عن الفجوات الرقمية كما هو موضح فى هذا المشروع[٣].

هكذا فإن فهم التفاعلات بين الخلفيات الاجتماعية والتقنية أمر جوهرى فى البحث العلمى لاستخدام تكنولوجيا معينة لإيجاد فضاءات التعلم ولدعم جماعات التعلم، وهناك كتابات أخرى فى هذا الموضوع أبرزت هذا البعد، فيما يتعلق بكلا الشكلين من التواصل. والقدرة على استخدام أنماط مختلفة من التكنولوجيا، على سبيل المثال يقترح (كوكو وشورت، ٢٠٠٤ ـ Coco and Short) بأن الناس المرتبطين بالتداخلات المتعلقة بتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بطرق تخدم غايات شخصية وبراجماتية فورية، لذا، فليس من الضرورى أن يتبنوا أهدافًا استراتيجية طويلة الأجل من أولئك الذين يدعمونهم ويجهزونهم. وناقش (أوبيجوفور (١٩٩٨) ـ Obijifor) أيضا أن تكنولوجيات الاتصالات من المحتمل أن تقبل أكثر إن لم تشكل تحديا للممارسات السوسيو ثقافية الموجودة وبدراسة السياق الفرعى عند (ساهران – Saharan) يشير إلى أن أجهزة الهواتف المحمولة (الموبيلات) تساعد على تقوية وتعزيز التواصل الشفهى وتساعد على بقاء واستمرار علاقات القرابة إلا أنها ما زالت وسيلة خاصة للتواصل، وفى المقابل، تعزيز الإنترنت الانفتاح فى نشر المعلومات وأصبحت المعارف الخاصة معارف عامة.

وخلص (أبيجيووفور ـ Obijiofor) إلى أن الإنترنت باعتباره وسيلة للتواصل أقل احتمالاً من أن تكون مقبولة، وردد هذه النقاط (فان دود وارت Van Doode-waard) (٢٠٠٦) الذى يحاول أن يبرهن أن استخدام الإنترنت مصدرًا لتشارك

المعرفة فى أفريقيا عرقلته وأعاقته التناقضات بين المعرفة الثقافية والضمنية وبين الوقائع الثقافية والاجتماعية للمتلقين.

إذن كيف يمكن استخدام مؤتمرات الكومبيوتر لدعم وتعزيز التعلم التشاركى عندما تكون البيئة التحتية متهالكة ومجزءة وعندما يكون المشاركون معتادون على أشكال أخرى من التواصل (بما فى ذلك الهواتف المحمولة)؟ وكما وضحنا فيما سبق تقترح كتابات أخرى فى هذا الصدد. أن الإعلام الإليكترونى لا يمكن أن يستخدم لخلق أو تصميم جماعات تعلم، فقط من الممكن توفير برنامج أو خطة أو (فضاء للتعلم) الذى يسمح لجماعة التعلم أن تظهر من خلال حاجاتها الخاصة وأجنداتها (باراب ٢٣٢، ٢٠٠٣، Barab) ولا يمكن افتراض أن النقاش والتفكير سيحدثان إن لم يكونا بالفعل جزءًا من علاقات الناس وممارساتهم. للإيجاز، يمكن دعم جماعات التعلم بتكنولوجيا المعلومات ولكن ليس بقيادة التكنولوجيا (كلينج وكورت رايت ٢٣٢، ٢٠٠٣ King and Court wright) وكانت تلك هى القضايا التى واجهناها فى المشروع الاسترشادى.

الخبرة الاسترشادية

اختلف سياقا مشروعنا فيما يتعلق بالصلة والأوضاع المؤسسية.

أولاً: مجلس مدينة كمبالا اشتمل على مجموعتين فرعيتين:

١ - المهندسين فى وحدة تنسيق المشروع الذين عملوا جنبا إلى جنب مع زملائهم من الإدارة الهندسية للمجلس، وارتبطوا فى أنشطة تمول خارجيًا، وكانت وحدة تنسيق المشروع معدة ومؤسسة بشكل جيد نسبيًا، ومزودة بأجهزة كمبيوتر ـ للمهام المعقدة مثل عمل النماذج الهندسية (والتى أنشئت بشكل جيد).

٢- وحدة تكنولوجيا المعلومات أنشئت حديثًا فى المجلس وفى وقت المشروع، كانوا يركبون شبكة الإنترنت.

وفرت المنظمة غير الحكومية المحلية البدائية سياقًا منتشرًا أكثر بكثير وكانت

هذه مقاطعة ريفية ذات اتصالات متواضعة أو فقيرة نسبيًا. وقدرات محدودة فى استخدام الكومبيوتر وفى وقت البحث كانت إمدادات الكهرباء فقيرة، وفى هذه الظروف الصعبة استهدفت المنظمة غير الحكومية تعزيز ودعم التواصل الإليكترونى للمشاركة فى المعلومات بالنسبة لمشاكل التمية المحلية وكانت تقوم أيضا بتدريب الناس مثل معلمى المدارس على استخدام الكومبيوتر.

نبع هذا الاهتمام بهاتين البيئتين لسببين.. السبب الأول يخص المتطلبات المفروضة على السلطات المحلية لإثراء قدراتهم فيما يتعلق بتقديم الخدمة، راجعنا هذا التحدى فى الفصل الرابع فى شراكات بلديات (محليات) الشمال - الجنوب باستخدام تعلم ممارس مقابل ممارس مجلس مدينة كمبالا (وحدة التنسيق الاسترشادية) كان أحد الشركاء التى ناقشناها، وكان هناك إجبار خاص وهو المدى الذى تمكن فيه الموظفون من الإبقاء على التواصل وعلى مشاركة التعلم والمعرفة والتغذية الراجعة عن المشروعات المشتركين فيها، وكان أيضا تحديًا داخليا حيث كان مجلس مدينة كمبالا - على المحك، على سبيل المثال ما مدى قدرة وحدة تنسيق المشروع لمشاركة تعلمها من مشروعات الشراكة والإنتاج المشترك لمعارف جديدة مع المهندسين الآخرين فى المجلس؟

السبب الثانى لاهتمامنا بهذين النطاقين يتعلق بكيفية عمل منظمات المجتمع المدنى مع أو بتأثير السلطات المحلية فى تقديم الخدمة، وعلى الرغم من أننا لم نتمكن من استقصاء هذه الدينامية مباشرة فى هذا المشروع بالتحديد، فإننا قد حاولنا أن نقيم قوة وفاعلية المؤتمرات الإليكترونية مع إحدى المنظمات غير الحكومية التى كان هدفها العمل مع جماعات ومنظمات أخرى فى المقاطعة وكان لمدير هذه المنظمة غير الحكومية روابط قوية، مع السلطة المحلية، وقبل أن يتم الاتصال مع المدير من خلال مشروع بحث سابق عن التدريب الإليكترونى لتعزيز المؤازرة والمساندة والاستدامة فى الحكومة الأفريقية المحلية[٤].

نفذ المشروع على مدى زيارتين وفترة زمنية فاصلة من خلالها لاحظنا المساهمة فى المؤتمر الإليكترونى من المملكة المتحدة، وساعدنا أيضا فى المسائل التقنية والتحديث، وساعدنا بالتالى المستشار الفنى فى المملكة المتحدة، وكان

أساس مشاركة الجماعة متماشيا على خط واحد مع ما أسماه (باراب ـ Barab) "جماعات الغرض": التى ربطت الجماعات معًا بأجندة مشتركة واهتمام. فى مشروع محدد (٢٤٣: ٢٠٠٣).

وضمت أول زيارة لأوغندا لقاء مع الجماعات لمناقشة العملية؛ وطلبنا منهم أن يقروا موضوعًا يتعلق باهتماماتهم المهنية؛ وضعنا البرمجيات اللازمة وسجلنا المشاركين ودربناهم على استخدام البرمجيات ودعوناهم لاختيار وسيط الذى زودناه بالخطوط المرشدة عن المداخل الممكنة والمحتملة. وراقبنا عملية النقاش على مدى فترة من الزمن امتدت لأربع أسابيع، ثم قمنا بزيارة عودة لتقيم العملية مع المشاركين مستخدمين استبانات وجماعات النقاش، وأخيراً كتبنا تقارير مفادها أن المشاركين تمكنوا من استخدام ما قدمناه لهم لخدمة أغراضهم.

استخدام الحاسبات الآلية (الكومبيوتر): كايونجا.

فى كايونجا، تم تشكيل الجماعات من خلال شبكة مدير المنظمة غير الحكومية، وعلى الرغم من أن كل المشاركين يعرفون بعضهم، فإنهم قد أتوا جميعًا معًا بالتحديد من أجل هذا المشروع، وضم التجمع اثنين من الناس المرتبطين بمجلس المقاطعة (موظف و مدير المنظمة غير الحكومية الذى كان فى السابق سياسيًا) وكذلك معلم وطالب مدرسة وطالبين جامعيين، وتنوعت رؤية كل منهم واعتياده على استخدام الكومبيوتر وخبرته وبالإنترنت والبريد الإليكترونى، وعمومًا، كانت قدرة الجماعة على استخدام الكومبيوترات والتوصيل محدودة، رغم أن لديهم قدرة وخبرة أكثر من معظم سكان المنطقة فى استخدام الكومبيوتر والدخول على شبكة الإنترنت، وتوفر لدى موظفة مجلس المقاطعة جهاز كمبيوتر ووصلة انترنت مشتركة فى مكتبها وكانت تدرس هندسة الحاسبات وهى متطوعة فى المنظمة غير الحكومية، وتوفر لدى المنظمة غير الحكومية هذه عدة أجهزة كمبيوتر ولكن بدون توصيل مع شبكة الإنترنت فى وقت العمل الاسترشادى، وعلى أى حال كان لدى مدير المنظمة غير الحكومية جهاز كمبيوتر محمول (لابتوب) الذى يمكن توصيله بالشبكة العالمية. وفى المدرسة جهازين كمبيوتر ووصلة للإنترنت ولكن لم

تتوفر لديهم وصلة الإنترنت فى ذلك الوقت، وأقرب مقهى للإنترنت كان على مسافة بعيدة فى مدينة جينجا. هناك أيضًا تحدٍّ أكبر مما سبق وهو عدم استقرار وتقلب الإمداد بالتيار الكهربائى: كانت فترات انقطاع التيار الكهربائى تستمر لأيام كاملة فى بعض الأحيان.

تركيب برمجيات المؤتمرات الإليكترونية على جهازين كمبيوتر مع وصلة الانترنت مأمونة - وهما جهازا موظف المجلس ومدير المنظمة غير الحكومية - كانت وصلة الإنترنت نسبيًا مباشرة، باستخدام (CD-ROM)،كان تسجيل المستخدمين والداخلين على شبكة الإنترنت أقل وضوحًا ومباشرة باعتبارها عملية التزام بالوقت المحدد. ومع بطء (الباند) ووسائل تقنية أخرى، واستغرق بعض الوقت فى تسجيل المشاركين. وثبت أن عملية الدخول على شبكة الإنترنت بعد ذلك أنها أسرع بكثير بعد انقضاء ساعات العمل الرسمية، لأن هناك طلبًا أقل على استخدام الشبكة منخفضة السرعة المتاحة، كما أن هناك تحديًا إضافيا يقع على المشاركين وهو تعلم لغة البرمجيات والتى، مثل أية تكنولوجيا، تتطلب دراية وألفة ومعرفة ضمنية.

يوضح إقامة المشروع فى كايونجا الخبرة الحية لانعدام المساواة الرقمية، كانت أجهزة الكومبيوتر متاحة مستقبليًا ولكن لأسباب متنوعة - أفضل ما توصف به هو فخ الفقر الرقمى - لم تكن صالحة للاستعمال، وكانت البنى التحتية للاتصالات وإمدادا الكهرباء محدودة للغاية. وعلى الرغم من هذه الصعوبات كانت الجماعة حريصة على أن تمضى قدمًا، وقررت الجماعة أن تركز نقاشها المقترح على الشبكة (أون لاين) على مسائل التنمية الرئيسية التى تواجه المقاطعة، والتى كان يقوم بدور الوساطة فيها مدير المنظمة غير الحكومية، ورغم ذلك، وعلى مدى أكثر من أربعة أسابيع قلل عدد من الصعوبات الاجتماعية والتقنية من قدرة الجماعة على المشاركة، كان لدى كل المشاركين متطلبات جوهرية ضاغطة على وقتهم بسبب العمل والدراسة والعائلة، ويتشابه هذا مع خبرة عدد من طلاب التعلم عن بعد لبعض الوقت المشاركين فى المؤتمرات الإلكترونية فى الشمال، ومع ذلك، ففى هذا المثال أهدر وقتًا كبيرًا فى محاولة

الولوج للمؤتمر وغالبًا ما كانت المحاولة غير ناجحة ناهيك عن المشاركة فى المؤتمر، ولهذا لم يتمكن المشاركون من بناء معرفة ضمنية لاستخدام البرمجيات.

استخدام أجهزة الكومبيوتر: مجلس مدينة كمبالا

واجهنا فى مجلس مدينة كمبالا بعض مسائل مشابهة (وأيضا مسائل مختلفة)، وعلى الرغم من المحيط الاجتماعى والتقنى المختلف شكل ثلاثة مهندسين وأحيانا أربعة من وحدة تنسيق المشروع واثنان من زملائهم فى الإدارة الهندسية أول جماعة فرعية، ثلاثة أو أربعة من وحدة تكنولوجيا المعلومات فضلها عن كبير المهندسين من وحدة تنسيق المشروع شكلوا الجماعة الفرعية الثانية، ومرة أخرى، اختاروا موضوعات مرتبطة باهتماماتهم المهنية، بالنسبة للمهندسين كانت تلك وثيقة سياسة استراتيجية الطريق التى كانوا يرسمون مخططًا تمهيديا لها، وبالنسبة لجماعة تكنولوجيا المعلومات كانت مهمتهم هى كيف يتمكن مجلس مدينة كمبالا من تلبية احتياجات المستخدم للشبكة الداخلية للنت التى قد تم تطويرها على أفضل وجه. وكان هناك أيضا اهتمام أكثر اتساعًا من ناحية المشاركين، عن كيف تتمكن تكنولوجيا المؤتمرات الإليكترونية من زيادة سرعة التواصل بينهم وجعلها أكثر كفاءة. بالإضافة إلى ذلك كان رئيس وحدة تنسيق المشروع مدركًا لاهتمام المتبرع فى استخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات من أجل إعلاء وتعزيز التعلم القرين، وفى باله احتمال صنع حالة لبناء القدرة فى المجلس.

كانت هناك بعض الاختلافات الواضحة عن بيئة ونطاق كايونجا، أولا، الموقع كان داخلى التنظيم ضمن مؤسسة حضرية ضخمة بمصادر أساسية نسبيًا تحت تصرفها، ثانيا، استخدم أعضاء وحدة تنسيق المشروع وأعضاء وحدة تكنولوجيا المعلومات أجهزة الكومبيوتر والإنترنت يوميًا. (رغم وجود تفاوت وعدم مساواة فى الدخول على الإنترنت واستخدامها بين المهندسين فى المجلس بشكل كلّى).

ثالثا، كان لدى الجماعات دوافع قوية ليشاركوا وموضوعات محددة تماما للاهتمام الفورى للمناقشة.

ومع ذلك، تأثرت المشاركة لعامل ضغط الوقت والاتصال البطىء المتعلق والناجم عن شبكة الانترنت منخفضة السرعة. أما بالنسبة لكايونجا فقد زادت من سرعة الإنترنت بدرجة معقولة فيما بعد ساعات العمل، ولكن أن نتوقع أن يبقى الناس بعد ساعات العمل ليشاركوا فى المشروع فذلك أمرًا غير واقعى، بالإضافة إلى أن معظم المشاركين لم يكن لديهم أجهزه كمبيوتر ووصلات الانترنت فى البيوت، وأثبت تركيب برمجيات المؤتمرات الإليكترونية فى الأجهزة وتسجيل المستخدمين أنه لم يكن بشكل كامل واضح المعالم ولا دقيقًا، حتى فى مجلس مدينة كمبالا (مسائلة أو حالة خاصة باعتبار مجلس مدينة كمبالا نظام أو برنامج كمبيوترى لمنع المتطفلين وقراصنة برامج الكومبيوتر من الاستيلاء على المعلومات أو أن يحدثوا تلفًا فى برمجيات النظام). وجود خبراء فى مجلس مدينة كمبالا يتوفر لديهم معارف ضمنية جوهرية كان جزءًا ضروريًا لحل المسائل التقنية.

ومع ذلك، كانت هناك عوامل أخرى قيدت من المشاركة، على سبيل المثال، لم يكن كل المشاركين مرتبطين بالعملية بشكل عملى، حتى رغم أن كل من بدأ فى استخدام الكومبيوتر وبرامجه وأصبح له كلمة السر للدخول على البرامج الموجودة فى الجهاز، ولاحظ الأعضاء الأكثر نشاطًا أنه لو أن هذا النشاط لم يكن جزءًا من جدول العمل العادى، فمن غير المحتمل أن يتوقف الموظفون عن عملهم ويشاركوا فى نقاش مؤتمر إليكترونى لأنهم مشغولون للغاية بمتطلبات العمل الفورية، ولذلك من الناحية العملية كانت هناك مشاركة منخفضة فى كلا المؤتمرين فى مجلس مدينة كمبالا.

جمع التحديات الاجتماعية والتقنية معًا كايونجا ومجلس مدينة كمبالا

قبل هذا المشروع البحثى الاسترشادى، كانت خبرتنا الخاصة فى هذه المنطقة تتكون من استخدام المؤتمرات الإليكترونية لتعزيز والارتقاء بالتواصل والنقاش والتعلم فى التعليم عن بعد وبين فرق الزملاء العاملين فى المشروعات الأكاديمية، هذه المؤتمرات الإلكترونية غير متزامنة ولذلك فهى مرنة فيما يتعلق بالتزامات

المشاركين وفيما يتعلق بالمكان كما أنها تسمح بالوقت الكافى للمشاركين بأن يفكروا قبل أن يرسلوا برسائلهم عبر البريد الإليكترونى، إلا أن مثل هذه المؤتمرات تتضمن تعلم كيف تكتب الأشياء فى أثناء المحادثة أو المناقشة أو الجدل بدلاً من التكلم وجها لوجه، كما أن ذلك يتطلب من المشاركين أن يكونوا مستعدين للتشارك فى الفكر والأفكار أحيانا مع أناس لم يقابلوهم أبدًا وجها لوجه، ويتطلب ذلك منهم قواعد إجرائية عن الاتصال فى المؤتمر وأيضا الحاجة لإرساء قاعدة من الثقة بين الأطراف وفى لغة أو مصطلحات (هابرماس Habermas)، يقتضى الأمر منهم أن بناء "عالم حيوى" مشترك والذى بدوره يمكن من "الفعل التواصلى". فى حالة طلاب التعليم عن بعد، ترتكز الثقة أحيانا على مقابلة كل طرف للآخر عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) عبر العديد من الدورات الدراسية أو اللقاء وجها لوجه من حين لآخر فى مدرسة نهارية أو فى مدرسة داخلية.

ومن ذلك، فإن اهتمام ورغبة الطلاب فى أن يشاركوا فى مثل هذه المؤتمرات ربما يرتكز أيضا على أشكال من الخبرة والخبرات الحياتية التى تعطيهم الثقة فى أن يشاركوا، كما يمكن أن يؤدى هذا العامل إلى عدد صغير من التداخلات المهيمنة وهناك احتمال أن تقلل من ثقة المشاركين الآخرين إن لم يتم تناولها على النحو اللائق فى المؤتمر.

ورغم أن المؤتمرات الإليكترونية يمكنها أن تدير نفسها إلى حد ما، فإنها عادة ما تتطلب الاعتدال/ التيسير للبقاء على استمرار المناقشة وتشجيع المشاركة ومن حين لآخر وضع القواعد الإجرائية موضع التنفيذ ودعمها.

عندما تستخدم هذه المؤتمرات داخل دراسة أكاديمية، فإنها تركز على الغرض العام المشترك فى التعامل مع مواد التعلم ومع معارف المشاركين الخاصة. يمكن أيضا بناء هذه المؤتمرات حول أنشطة معينة.

هذه الملاحظات عن استخدام المؤتمرات الإليكترونية فى نطاقات تعليمية شكلت القاعدة لملاحظاتنا على الارتباطات الإليكترونية فى هذا المشروع الاسترشادى، وكما سنرى فالقضايا هنا تضيف للفجوات التى شخصناها فيما

سبق وفى بداية هذا الفصل، وتثير تحديات أساسية للارتباط الاجتماعى القائم على الوسيط التكنولوجى ومن ثم التعلم.

وعلى الرغم من حماسهم للمشروع فإن مسائل مصادر الإمداد بالطاقة والتوصيلات الكومبيوترية والنظم وعدم المقدرة على بناء معرفة ضمنية عن البرمجيات وعن التبارى فى الادعاءات عن وقت الناس، تعنى أن مشاركى كايونجا كانوا قادرين فقط على فهرسة الصعاب التى خبروها وجربوها أثناء محاولة جعل مؤتمرهم ينهض ويتواصل، هذه النتيجة كانت مخيبة لآمالهم حتى رغم أنهم اكتسبوا معلومات مفيدة عن التحديات والصعاب وتمكنوا من التفكير فى مداخل بديلة للمستقبل.

بدون المقياس نفسه أو الترتيب للمشاكل التقنية، وقال وسطاء مجلس مدينة كمبالا كم كان من الصعب أن نشجع الناس على أن يشاركوا على الرغم من أن معظمهم استخدم أجهزة الكومبيوتر وفتح وقرأ الرسائل الإليكترونية.

هذه قصة مألوفة فى المؤتمرات الإليكترونية للتعلم عن بعد حيث شوهد كثير من المشاركين "ينسلون" وهم مستترين)يفتحون أجهزة الكومبيوتر ويلجون إلى شبكة الإنترنت ويقرأون الرسائل ومع ذلك يفشلون فى المساهمة فى النقاش على شبكة الإنترنت.

ومن الذين شاركوا بالفعل، نسأل الى أى مدى أدى نقاشهم وتفكيرهم إلى إنتاج معرفة جديدة وإلى أى مدى وجه هذا النقاش إلى توالد المعرفة (على سبيل المثال، مجرد نقل المعلومات بين المشاركين)؟ وعمليا فكلاهما يحدث، على الرغم من أن الأخيرة (توالد المعرفة) هيمنت فى فترة قصيرة من زمن المشروع. فى مؤتمر المهندسين، بدأ الوسيط بإلحاق الموجز التنفيذى لوثيقة استراتجية الطريق للنقاش التى ألفها الوسيط واستجابة لذلك قدم أحد المشاركين بعض التعليقات والاقتراحات، ولكن المناقشة لم تدم ولم تستمر.

فى مؤتمر تكنولوجيا المعلومات كانت تسعة رسائل من مجموع اثنتى عشرة رسالة وأسئلة تسعى للحصول على معلومات من مشارك واحد محدد موجه للوسيط عن الشبكة الداخلية الجديدة، ومن ناحية أخرى حدث التبادل التالى:

المشارك

كما قلت من قبل، الشبكة الداخلية فكرة رائعة، كان اهتمامنا هو غرس الثقافة الإليكترونية، وإن لم يتحقق ذلك، إذن فكل جهودنا تذهب هباء بلا جدوى، على سبيل المثال، أنا مندهش لأننى أناضل لجمع المهندسين فى المؤتمر الإليكترونى، ولو أننى قد دعوت لاجتماع عادى لكنا تمكنا من مناقشة المسائل المتعلقة وتوصلنا إلى نتائج بالفعل. حتى التواصل الصوتى باستخدام الإنتركوم لا يزال مشكلة، ناهيك عن التشارك فى المعلومات (باستخدام الشبكة) أكثر من مرة يرسل لى موظف مسئول رسولاً إلى مكتبى (أو حتى يأتى بنفسه شخصيًا) بدلا من الاتصال بى باستخدام الإنتركوم لذلك وأثناء عملنا لتقديم الشبكة الداخلية (الإنترانت) كنا فى حاجة لمواجهة هذه المشكلة على التوازى ما جعل الناس يهجرون الطرق التقليدية ويبدأون فى استخدام التكنولوجيا الجديدة.

الوسيط:

لم تبن روما فى يوم واحد، إن دفع الناس فى مجلس مدينة كمبالا على أن يتوءموا مع عصر التكنولوجيا يمكن أن يأخذ بعض الوقت ولكننا نحرز تقدمًا بطيئًا ويشمل ذلك تغير الثقافة وبدأ ذلك من القمة..

على أى حال، لا تنس أن كثيرا من الناس فى مجلس مدينة كمبالا وضعوا أيديهم على أجهزة الكومبيوتر فقط فى الثلاث سنوات الأخيرة، أنا لا أقول إننا لا يجب أن نعمل على هذه المسألة ولكن لوضع الأشياء فى نصابها فقط.

يوحى هذا التبادل بأن هناك عوامل مهمة أخرى للتحديات الاجتماعية والتقنية للتواصل من خلال استخدام الكومبيوتر وسيطًا فى المحيط المؤسسى

والمنظمى، وأخص بالذكر الديناميات الموجودة للتواصل والنقاش والتفكير وإذا ما كان هناك أى حوافز لتغيرها.

وتردد دراسات أخرى هذه الاكتشافات، وأشرنا بالفعل إلى ملاحظة (كلينج وكورترايت Kling and Courtwright (٢٠٠٣) بأن النقاش والتفكير الإلكترونى لا يمكن توقعه إن لم يكن نتاج ممارسة مؤسسية بالفعل، وأدرك (جونسون وخاليدى) و(٢٠٠٥) Johnson and Khalidi) التردد فى التشارك فى دروس حقيقية عن طريق الإنترنت فى دراسة مشتركة لإمكانية جماعات الممارسة فى الشرق الأوسط وشمال أفريقيا مع معهد البنك الدولى - البرنامج الائتمانى للأمم المتحدة. ودراسة لجماعات الحوار (انظر الصندوق ص١٧) قام بهذه الدراسة (كارفاجال - Carvajal) (٢٠٠٨) وخلص إلى أن العوامل الاجتماعية (مثل التنوع الثقافى، والنوع والعمر والاهتمامات الشخصية) لا تقل أهمية عن المسائل التكنولوجية (مثل إحصاء قدرة أجهزة الكومبيوتر والأنماط الأخرى من الأجهزة الإليكترونية فى عمل توصيلات ناجحة مع أجهزة ونظم وبرامج أخرى، ومظاهر وسمات الترابط الاجتماعى والتقنى، مثل الخبرة فى استخدام أدوات شبكة الإنترنت - أون لاين) فى التأثير فى المشاركين فى استخدام برامج الشبكة العالمية (أون لاين) والبيانات المستخلصة من الاستبانات التى حصلنا عليها من المشاركين فى جماعات الـ(أون لاين) تتوازى مع بعض الاستجابات التى اكتسبناها من المشاركين فى هذا المشروع الاسترشادى، وعلى الرغم من قدرات الاتصال وأجهزة الكومبيوتر والأنظمة والبرامج الأخرى الهائلة ونشاط الجماعات التى تم التحرى عنها (مواكلينجا - Mwakalinga) مازالت هناك تعليقات من نوع "الناس لا تستجيب لنا" أو "يبدو أننا لن نتمكن من الانتهاء من موضوع واحد" وعبارة مثل "كثير من الناس ليس لديهم وصلات الإنترنت ولذلك هناك عدد من الناس مازالوا محرومين من هذه الخدمة" (مواكلينجا - Mwaklinga) (٢٠٠٥:٦٧).

لذلك فإن استنتاج (أوبيجيوفرو - Obijiofor) بأن تكنولوجيات الاتصالات من الأكثر احتمالا أن تقبل إن لم تشكل تحديًا وعائقًا للممارسات الثقافية الاجتماعية الموجودة وأيضا على صلة وثيقة بمجلس مدينة كمبالا.

وفى جلسة مناقشة التغذية الراجعة، شرح المشاركون السياق الاجتماعى الواسع الذى أدى إلى النقص العام فى الاندماج فى التواصل من خلال الأون لاين على شبكة الإنترنت:

١- لم تكن هناك كتلة حرجة من الناس لاستخدام البريد الإليكترونى.

٢-هؤلاء الذين يستخدمون البريد الإليكترونى بشكل اعتيادى فى المكتب لا يلجون إلى البريد الإليكترونى عندما يكونون بعيدًا عنه (مثلما يحدث، عند حضور ورش عمل).

٣- رغم أن بعض الوسائط الإليكترونية (مثل الرسائل النصية للهاتف المحمول) التى تستخدم فى الاتصالات، إلا أنها لا تستخدم وسائط للنقاش والتفكير.

٤-كبار الموظفين على وجه التحديد كانوا على الأرجح يتواصلون فى المقام الأول مع أى فرد من هيئة الموظفين عن طريق السكرتير بدلا من التحدث له أو لها مباشرة أو عبر الهاتف، وهذا النمط من التواصل أضاف درجة من الشكلية والرسمية التى لا تفضى إلى التواصل الحر المفتوح .

٥-لذلك جنح كثيرون من التواصل إلى الطبيعة الرسمية، مفضلين التعامل الورقى على التعامل الإليكترونى، فمثلا التواصل من خلال الأوراق كان لمادة مكتوبة نصا على ورق يوقع عليه ويعتمد، الأمر الذى يضفى شرعية وسلطة فى الوقت الذى لا تتوفر فى التواصل الإليكترونى هذه الصفات.

هذه الممارسات التواصلية والبنائيات المؤسسية التنظيمية التى تكمن خلفها لا تؤدى بسهولة إلى المناقشة والتفكير أو التواصل بدلا عن الفعل الوسيلى (الغائية) وأشار المشاركون أن هناك نقصًا عاما فى التشارك فى المعرفة والأفكار، وهناك أيضا مسائل تتعلق بالنوع والجيل فيما يتعلق بممارسات التواصل واستخدام البريد الإلكترونى (مثال لذلك: أشار المشاركون فى المشروع أن بعض موظفى المجلس رأوا أن استخدام لوحة المفاتيح لجهاز الكومبيوتر من عمل المرأة) ولكلا

الوضعين كان الاندماج فى عملية التواصل واحدة من أكبر التحديات التى شكلت المتطلبات التقنية الجوهرية وتتطلب التزامًا بالوقت وتغيرات فى ممارسات التواصل. وإلى حد ما، يمكن تلخيص هذه النقاط باعتبارها فجوة معرفية بين ممارسات مجلس مدينة كمبالا وبين تلك المنظمات التى تستخدم بالفعل التواصل الإليكترونى بشكل معتاد وغير رسمى للنقاش والتفكير سواء داخل المكتب أم بعيداً عنه، ولا يتوفر لديها سوى بناء تواصلى ثابت نسبياً، ومنظمة كتلك تعتبر معيارية مثالية وربما ليس لها وجود، على الرغم من أن بعضهم قد يميل إليها ولا تبدو "الفجوة" أنها تمسك تماما بمجموع التوترات التى تظهر بالنسبة للتواصل الإليكترونى فى أية مؤسسة ،النقطة الرئيسية هى أن مثل ذلك التواصل يمكن أن يدعم ويساند، ولكن لن "يكون" وسيلة تعلم من أجل التنمية.

أفكار وآراء (تأملات)

أبرزنا بعض النقاشات وعناصر القوة للمؤتمرات الإليكترونية لدعم فضاءات التعلم، وبالتحديد، كنا مهتمين فيما إذا كان من الممكن أن يتحقق هذا المقترح فى ظروف الفجوات الاجتماعية المتعددة، على الرغم من أن هذا المشروع القصير لم ينجح فى دعم أو إنتاج وتوليد جماعات التعلم، أدرك كل المشاركون قوة هذا النوع من العمليات ومتطلباتها، الخبرة فى حد ذاتها منحنى تعلم يشير إلى بعض النتائج الأولية.

اقترحنا أن المحادثات والمناقشات غير الرسمية يمكن أن تؤدى إلى تعلم وإلى إنتاج معرفة، وسألنا سؤالا إذا ما كان ممكنا أن تدعم مثل هذه المحادثات والنقاشات إليكترونيا؟ وكما بينا فى نهاية الفصل الثانى، فكرة تعلم الفعل أو فضاءات التعلم يمكن أن تمسك بالنوع المرن والمؤقت من ميادين التنافس التى قد تحدث فى محيط العمل وضمن محيط بين المنظمات وبين الزملاء حيث يناضل المشاركون من أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية فى التنمية. ربما تتنوع أشكال المزاملة كما فى الحالتين اللتين درسناهما هناك مع ذلك تحديد ملزم أو تقييد محتمل على الفضاءات الميسرة إليكترونيا وهو أنها لا تتضمن الفعل بشكل ملازم

بمعنى القانون أو التشريع (ويك ـ Weick) (١٩٩٥). إلا أننا ناقشنا فى الفصل الرابع أن بناء الخبرة التشاركية للتعلم المشترك كما وصفه (ويك ـ Weick) يعد الصمغ الذى يمسك كل الأشياء ببعضها، يتطلب التفاعل بين التشريع والتفكير.

بصرف النظر عن تحديات البنية التحتية والتحديات والصعاب الاجتماعية والتقنية الجديرة بالاهتمام، فإنه من الواضح أن المؤتمرات الإليكترونية والبنى الخاصة بالتواصل الإليكترونى (مثل قوائم البريد الإليكترونى) يمكن أن تكون فعالة فقط إذا تم تحويلها إلى شكل مؤسسى جزءًا من الممارسة اليومية، ولمزيد من الأغراض المتخصصة، وهذه المؤتمرات معقولة ومفهومة فقط فى إطار مجموعة من الأنشطة لإنتاج مخرجات أو منتوجات يتفق عليها المشاركون.

والأمثلة التى قدمها موظفو مجلس مدينة كمبالا اشتملت على استخدام التواصل الإليكترونى لمتابعة الأعمال غير المنتهية بعد الاجتماعات. وهناك فكرة أكثر طموحًا وهى تكوين تجمعات خبراء من المهندسين مشروعات شرح وعرض مواطن القوة فيها عن كيف يستخدم أسلوب المؤتمرات الإليكترونية.

وعموما، ورغم أن هذه الملاحظات توحى أن منتديات النقاش هذه يمكن أن يكون لها عمر افتراضى للاستخدام قبل أن ينقضى الوقت المحدد لاستخدامها لأى غرض (وعمليًا هذه هى طريقة استخدامها فى الغالب). وتتضمن أيضا، أنها بنيت فى شئ يرغبه تجمع محدد فى أن يفعله (تصميم المشارك) فالتصميم الذى يبث عبر شبكة الإنترنت (أون لاين) يعد عملية مقبولة وملائمة للتواصل والتفكير وليست تعبيرا عن تصميم "الجماعة".

ومن الجدير بالذكر، رصد بعض الملاحظات من (فان دير فيلان ـ Van der Velden) التى سألت : هل إدارة المعرفة وأدواتها من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات (تستطيع) أن تحسن المشاركة وخلق معرفة من أجل التنمية بين الناس والمؤسسات والجماعات (٣٤، ٢٠٠٢))التأكيد هذا فى الأصل) واستنتاجها الخاص هو أن السياق الاجتماعى يحتاج إلى أن يقود التصميم: " ولا يجب أن يحل محل المقابلات الشخصية وجها لوجه ولكن يبنى عليها حتى يتمكن الناس من خلالها بناء الثقة والحاجة للإدارة الذاتية لتلك الفضاءات، ونحن نتفق مع

هذا المدخل، ومع ذلك، وحتى عندما تتواجد تلك الشروط المباشرة والميسرة فى مكانها، فمازالت هناك حاجة لمزيد من التقصى والبحث وفهم العمليات التى من خلالها يحدث التعلم وإنتاج المعرفة فى التواصل الميسر لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، خاصة التفاعل بين الأبعاد الاجتماعية والتقنية.

وأخيرًا، عودة للنقاش فى بداية هذا الفصل والذى يربط المسائل الكبيرة التى أثيرت فى الفصل الثانى، لا يمكننا أن ندعى أن أية تفاعلات لوحظت فى هذا المشروع اقتربت من الفكرة الهابرماسية عن فعل التواصل. هل يمكن لهذه الصعاب وغيرها التى واجهها المشاركون فى المشروع أن توصف على أنها علاقة بين القوة و المعرفة المتمثلة فى عدد من الفجوات الاجتماعية والتقنية التى أوضحناها؟ وإجابة لهذا السؤال من المحتمل أن نقول "نعم" ولكن مع التحذير، دفعاً لسوء الفهم، أن الوعى المتزايد للمشاركين كان أيضا خطوة نحو الاعتراف بقوة الإنترنت بالنسبة لقوى التحدى/ علاقات المعرفة.

هوامش

(١) مدخل البنك الدولى بالتحديد عن ارتباط جماعات الممارسة من خلال منتديات النقاش عبر الإنترنت أون لاين، إذا ما كانت مفتوحة للجميع بالدعوة انظر htt:// web.Worldbank.org/WBSITE/EXTENAL/WBI/ استعمل ١٢ مارس ٢٠٠٧، وبهذا المعنى فإن جماعة الممارسة تحدد نفسها (وتخلق هويتها) من خلال الارتباط المشترك بالموضوع.

(٢) هذا التميز المتوازى والذى نشأ عن التنمية باعتبارها عملية تاريخية أو باعتبارها تداخلاً (انظر الفصل الأول والفصل الثانى).

(٣) حتى لو كان هناك فرصة لاستخدام أجهزة الكومبيوتر والحصول على معلوما منها وكذلك شبكة الإنترنت، نجد فى لغة التنمية أن هناك اهتمامًا من ذلك عن التحيز الثقافى الاجتماعى الأون لاين واللغات التى تستخدم فى صياغة هذه المعلومات.

(٤) التدريب عن بعد الإليكترونى عن الاستدامة فى الحكومة المحلية الأفريقية.

(Electronic Distance Training on Sustainability in African Local Government (EDITOSIA) <htt://www.editosia.org>.

الفصل السابع
الأسباب والمبررات للتعلم من أجل التنمية

يجمع هذا الفصل الأخير بعض الأفكار والتأملات عن النظريات التى كونت تحليلنا، ونستخدم الفئات الثلاث من بداية الفصل الثانى فى الثلاث أسئلة التالية: _ كيف ولماذا يحدث التعلم؟. كيف يدعم التعلم؟، والتعلم لأى غرض؟ ولدراسة طبيعة التعلم اليومى من أجل التنمية فى ومن خلال العمل التنموى، ونعود أيضاً إلى مفهوم فضاءات التعلم ونتأملها ونفكر فيها وكيف يمكن ربطها بميكانيزمات من أجل الإنماء الانعكاسى.

كيف ولماذا يحدث التعلم؟

قدمنا فى الفصل الثانى بعض النطاقات النظرية والمفاهيمية المفيدة فى فهم كيف ولماذا يحدث التعلم، ونعاود التفكير فيها مرة أخرى هنا.

هابرماس(١)- Habermas

أشرنا إلى أهمية قدرتنا التواصلية (ومن ثم قدرتنا على التعلم) والطريقة التى نفكر بها وتتصرف وفق عوالمنا الاجتماعية، وركزنا، بشكل خاص، على مفهوم (هابرماس _ Habermas) عن الفعل التواصلى القائم على المعرفة التحررية (التى تتحدى وتشكل المجتمع)، من وجهة نظر (هابرماس _ Habermas) يتطلب الفعل التواصلى "عوالم حيوية" تشاركية أو "إجماعًا أساسيًا" تشاركيًا فالخبرات المشتركة والافتراضات العامة هى التى تشكل أساسًا أو قاعدة الثقة وتمكن التعلم من أن يحدث، والتى قد تؤدى إلى مواقف حديث مثالية" متوازية، إلى حد ما، مع مثاليات محادثة المشاركة. وناقشنا أيضا أنه فى الوقت الذى فيه التشارك

فى الصفات هو أساس الثقة فالاختلاف أساسى للتعلم، وهكذا فإن كلاهما كتل بناء للتعلم اليومى.

إنهما يعتبران كتل بناء من عدة طرق مهمة، أولا فى دراسات الحالات التى أجريناها كان دور الخبرة المشتركة والثقة إما نقطة بداية أو بعدًا تم بناؤه من خلال الفعل المشترك والتفكير، خلال الإمداد بالأساس الذى من خلاله يمكن أن يحدث التعلم المشترك والعمل المشترك، كما أن له ديناميته الخاصة، فالتشارك فى الصفات ليست خاصية أو صفة ، أى تكون أو لا تكون - إنها تشيد وتتشكل على مر الزمن، ويمكن أن تفقد أيضًا لو أن الأساسات التى شيدت عليها لم تعد متماسكة أو قوضت بتأثير الاختلاف الذى فرض سيطرته. أو بتأثير عوامل خارجية خارجة عن نطاق وسيطرة القوى الفاعلة (على سبيل المثال، التغيرات الاقتصادية والسياسية التى تفرق بين القوى الفاعلة) وبالقدر نفسه، فإن الاختلاف صفة مرنة داخل العلاقات الاجتماعية. كيف تفهم باعتبارها علاقة قوة، على سبيل المثال، أو مصدرًا للتعلم) كيف تتعامل القوى الفاعلة مع الاختلاف (من التظاهر أو الادعاء بأنه غير موجود إلى إعطائه وضع العقبة أو الحائل دون التعلم) وستؤثر التأثيرات البيئية المحيطة (القرينية) سواء أعطى الاختلاف قوة ما لصالح التعلم أم قوة لتقويض التعلم.

فوكو - Foucault

يتصل مفهوم (فوكو - Foucault) عن الحكومة بصلة وثيقة مع أسباب ومبررات الفعل التى أثارتها وجهات نظر ما بعد التنمية، وفى ذلك فهى تبرز أن المعارف المختلفة تنتج لأجل أغراض مختلفة وليس كثير منها معتدلاً أو حميدًا. وتثير وجهة النظر هذه جدلا أن "الحقائق" يمكن أن تطبع ويضفى صفات ذاتية بحيث تصبح مبادئ هادية من خلال علاقات القوة (تصبح نظم الحقيقة) والتى قد لا تكون بالضرورة معتدلة أو حميدة، أو يمكن التحدث إلى أجندات اجتماعية مختلفة وليست جميعها بالضرورة مستفيدة من مواضيع التنمية، بل الأكثر صعوبة من ذلك أن تحلل هى الطرق البارعة التى يمكن فيها أن يطبع نظام مؤسسى التعلم "والحقائق" - والذى يمكن أن تكون لكل الأغراض المعتدلة

والأغراض غير المعتدلة ولا الحميدة فى الجزء الذى يعتمد على كيف أنتجت المعرفة (ولأى غرض) وكما أشرنا فيما يتعلق بـ (هابرماس ـ Habermas) وكيف ولماذا يحدث التعلم له علاقة قوية بنوع المعرفة المنتجة، من أنتجها وبأى طريقة.

على أى حال وكما ناقشنا فيما يتعلق بـ (فوكو ـ Foucault) يستلزم إنتاج الحقيقة أيضا عملية تفاوض ومواءمة ويمكن أن يداخلها تحديًا ومنافسة وتؤدى إلى تعلم من نوع معين ويمكن أن يكون تحويليًا.

ومن المهم أن نفهم الشروط ـ سواء كانت على المستويات الصغرى أم الكبرى ـ التى يمكن تحتها أن نتصدى لنظم الحقيقة. وأحد الأبعاد المشتركة المنبثقة من دراسات الحالة تلك هى القوة النسبية للجماعيات أو الفعل الجمعى فى مواجهة الفعل الفردى، واشتملت الأمثلة على الضغوط التى مارستها الأرامل على موظفى المجلس وعلى المنظمات غير الحكومية (الفصل الثالث) أن التعلم القائم على العمل لموظفى المجلس البلدى ـ خاصة الارتباط بالمجتمع المحلى فى مسألة الصحة العامة (الفصل الرابع) وأثر التشارك فى المعرفة والمجموعات المناظرة المرتبطة بالتعليم الرسمى والتدريب (الفصل الخامس) إننا لا نجادل أن كل هذه الخبرات كانت تحويلية بالطبيعة ـ وبشكل رئيس لم تكن كذلك ـ ولكن بالتأكيد كان تأثير الطبيعة الاجتماعية لذلك التعلم ملموسا، ولا نجادل أيضا أن العمل التحويلى هو جمعى بالضرورة ـ ويستطيع الأفراد فى مراكز اجتماعية معينة أن يتوفر لديهم تأثير محفز بإحضار تعلمهم وفهمهم ليتحملوها (الفصل الخامس)، خاصة لو أن التغير مفروض بقوة أحداث خارجية أو تناقضات داخلية متطرفة (الاختلافات والخلافات بين الحقائق عن أرجيز وشون ـ Argyris and Schön) والظاهرة الأكثر شيوعًا هى موقف انعدام القوة نسبيًا للأفراد مقارنة بالتعلم الجمعى والتعلم من الفعل.

نظريات التعلم

فى الفصل الثانى، درسنا وجهات النظر البنائية عن التعلم حيث التعلم والمعرفة الناتجة هما نتاج عمليات اجتماعية ونتاج علاقات، وركزنا بالتحديد

على مفهوم التعلم بالخبرة(*) ـ ممسكين ومتأملين فى الخبرة المؤدية إلى معرفة جديدة وفعل جديد، الذى قد يكون من النوع التحولى. يشتمل التعلم بالخبرة على تفاعل الأشكال المكودة من المعرفة ـ النصوص (بداية من الإرشادات والتعليمات المكتوبة وكتيبات التشغيل إلى المواقع على شبكة الإنترنت والكتب) المقررات الدراسية والتعليم والتدريب ـ مع المعرفة الضمنية للمرء وخبرة الآخرين (مثال ذلك، فى جماعات الممارسة، وفى التعلم التحادثى وفى فرق العمل أو فى الشراكات المهنية والشبكات) وأشرنا للأفكار عن كيف تتعلم المؤسسات خاصة فى فكرة (أريجرز وشون Argyris & schön) عن حلقات التغذية الراجعة التى تحفز وتساعد على التغير عندما يكون هناك خلافات واختلافات بين التوقعات والواقع كما ذكرنا سابقاً أن عملية التصور العقلى(**). عن كيف ولماذا يحدث التعلم إنما ترتكز على أنواع عديدة من الاختلاف: التوقعات ضد الواقع كما ذكر سابقًا؛ للمعارف المختلفة من وجهات نظر مختلفة فى العالم، لذلك فإن التوتر فى التعلم بالخبرة والتعلم المشترك هو التفاعل بين "الإجماع الأساسى" والاختلافات بين المشاركين، هناك توتر آخر أبعد من ذلك هو التفاعل بين تعلم الفرد أو تعلم الجماعة وبين التعلم المؤسسى أو المنظمى الأوسع مجالاً، وإلى المدى الذى تؤثر فيه "أنظمة الحقيقة" وأساساتها الاجتماعية الجديدة فى نتائج تأثير المؤسسات والمنظمات، وصنف كثيرون من أصحاب النظريات أنماط التعلم أو أساليب التعلم. وأشرنا إلى التشابهات المفاهيمية بين أنماط التواصل وعقلانية (هابرماس – Habermas) وتلك الأنماط التى تستخدم فى المجال التعليمى: التعلم السطحى والتعلم الاستراتيجى والتعلم العميق أو التعلم التحولى.

وهناك بعد معين لعمليات التعلم هذه وهو دور المحفز أو العامل المساعد. وبطريقة نمطية المعلم والمدرب والميسر أو المنظم. وأحد مواضيع الكتاب كانت

(*) تعلم بالخبرة ـ Experiential learning) : تعلم من خلال خبرة وليس من خلال كتب أو تعليم منتظم. وقد نال هذا النظام تأييدا قويًا من مبادرة التعليم المهنى التقنى. المترجم

(**) عملية التصور العقلى Conceptualization هى عملية التفكير أو عملية تكوين مفهوم أو مثل أعلى. (المعجم الموسوعى لمصطلحات التربية ـ مكتبة لبنان ـ د. فريد النجار). المترجم

طبيعة القوة والطرق المختلفة التى تبذل بها هذه القوة. تتخذ القوة أشكالاً عديدة مختلفة ويمكن أن تتطلب مثيرات معينة أو عمليات للتمكن من تحقيقها أو تشريعها (ويك – Weick)، وأحد هذه الأشكال هو من خلال الأدوار العلنية أو الخفية (للمعلمين) كما فى التبادلات بين موظفى البلدية أو أولئك الذين يجدون طرق تشارك تعلم رسمى فى المنظمات، يظهر دور المدرس الخفى من البنائية الإيجابية للاختلاف ـ عملية يمكن لكل فرد فيها أن يكون معلمًا خفيًا، وأيضا متعلماً بالارتباط مع الآخرين فى العالم وبالطبع يعد هذا وصفاً مثالياً جداً لما هو ممكن، عندما يكون فى الحقيقة نقص فى الثقة والتبادلية، والطرق المتعددة التى يمكن التعبير فيها عن علاقات القوة داخل وبين المجتمعات ومتضمنة فى الحياة اليومية، كل ذلك يشكل تحدياً دائماً ومستمراً للتدريس والتعلم باعتبارهما ارتباطًا اجتماعيًا.

وهناك عامل إضافى يضيف للصعوبة تحد آخر هو الطبيعة الاجتماعية للتعلم باعتباره تعلمًا جمعيًا ليس للتغير، وكما علقنا فى فصول سابقة، هذه قوة مميزة لجماعات الممارسة ويمكن أن تكون نتاج التعلم الاجتماعى (المنظمة) ويمكن أن تكون كذلك عائقًا فى طريق التفكير الجديد، توجد ظاهرة على قدر كبير من الأهمية عندما تكون الجماعات فى المنظمات والمجتمع الأوسع على وعى بالحاجة للعمل ولكنها لا تعمل لدرجة جعل عدم العمل صفة ذاتية ومبدأ هادئا (ناقشنا هذا أيضا فيما يتعلق بمفهوم ـ فوكو ـ Foucault عن الحوكمة وأنظمة الحقيقة).

وبلغة التنمية تشكل مثل هذه الظاهرة واحدة من أكبر التحديات للتغير الاجتماعى.

فضاءات التعلم

وأخيرًا، فيما يتعلق بكيف ولماذا يحدث التعلم، يشرح الفصل الثانى باختصار مفهوم فضاء التعلم والذى يرتكز على التعلم التجريبى ويغلف تلك اللحظات التى يكون فيها الارتباط الاجتماعى والفعل المشترك سببًا وباعثًا لدورة التعلم التجريبى الذى يعتبر الأساس والركيزة لفعل إضافى (وكما أشرنا يعتبر عاملاً

دافعاً وليس فاصلاً للفعل التحولى)، من المحتمل أن تتضمن مثل هذه الفضاءات معارف مختلفة وأنماطًا من التعلم ذات عناصر من الإجماع الأساسى وإقرارًا لقيمة الاختلاف من أجل التعلم، ولهذه فقد توفر لها القدرة للتحدى والتصدى وتشكيل عوامل التنمية المرتبطين بها - ولكن وكما رأينا فى فصول هذا الكتاب، هناك عدد من المحددات التى تتصدى بقوة ضد جعل عمليات التعلم هذه ذات طابع رومانسى أقرب للخيال. وسنعود فيما يلى إلى فضاءات التعلم.

كيف نعزز ونرقى بالتعلم

كما أشرنا فى الفصل الثانى، فى العمل التنموى، وعلى وجه الخصوص فى التداخل المنظم فى الشئون الجماعية (نيدرفين بيترز - Nederveen Pieterse) هناك اهتمام كثير بالمداخل والنماذج خاصة فى التعلم باعتباره بناء للقدرة وفى المشروع الشامل وتصميم البرنامج، أشرنا فى الفصل الخامس حجة (كوثارى - Kothari) (٢٠٠٦) أن ما يفعله مهنيو التنمية يمكن أن يرى على أنه امتدادٌ للإدارة الاستعمارية مع تجاهل التركيز على الخبرة والأساليب الفنية على حساب المعرفة فى العمق وعلى حساب الفهم، ورفع الوعى الاجتماعى والسياسى، ركز ذلك الفصل على إذا ما كان هناك أنماط محددة من التعلم الرسمى يمكن أن تؤدى إلى محترف أو مهنى تنمية أكثر مرونة الذى يقوم "بأداء الأشياء بشكل أفضل" وأنه أنجزها على نحو مختلف، وعلى الرغم من أن تلك الدراسة أبرزت أن التحديات لإنجاز الأشياء على نحو مختلف فإنها أيضا قد ألحت فى السؤال عن كيف نعزز ونرقى بالعمل التحررى والفعل التواصلى أو الارتقاء بالتعلم الذى يفند أنظمة الحقيقة المهيمنة ويساعد فى تشكيل أشكال اجتماعية جديدة.

يمكن النظر إلى أنظمة الحقيقة المتنافسة على أنها وجهة نظر يوتوبية أفلاطونية أو رؤية رومانسية لقوة التعلم، بالتأكيد عرضت دراسات الحالة فى الغالب فى هذا الكتاب صعوبات تحقيق تعلم تحررى ومشترك من أجل التنمية. أكثر مما كشفت عنه هذه الدراسات قوة تلك العملية، ومن ناحية أخرى، عرضت دراسات الحالة أيضا عدة مداخل لدعم والارتقاء بالتعلم _ بعضها مقصود

وأخرى تظهر أقل تعمدًا وقصدًا ولديهم كلهم بعض القيمة. ونحن الآن نتأملها باستخدام إطار بناء النماذج.

ذكرنا فى الفصل الأول استخدام النماذج باعتبارها أدوات تعلم(١). ومن نواحى كثيرة فالعمليات التى حللناها فى دراسات الحالة نجد فيها بعض صفات النماذج، تبسط نماذج الواقع بطرق تمكننا من أن نرى كيف تعمل. بطبيعة الحال، نجد الواقع دائما أكثر تعقيدًا من النموذج، إلا أن النموذج يخدمنا فى وضع عناصر رئيسية تماماً.والتى حولها نستطيع عندئذ أن نبدأ فى فهم الشىء المعقد، يمكننا بناء النماذج لوقائع مختلفة تمكننا من مقارنتها. وعملية بناء النماذج نفسها تعتبر أيضا عملية تعلم وأخيرًا يمكن بناء النماذج من عدة ظواهر اجتماعية مختلفة على المقياس المجتمعى (مثل النماذج الاقتصادية الكبيرة)؛ ولتحليل العمليات (كيف يحدث التغير، أو كيف أن التدخل يسفر عنه تغيرا، ودور المشاركة فى التنمية)؛ ولكى نبين كيف أن ظاهرة واحدة تسبب حدوث ظاهرة أخرى، ولعرض البناءات ولتوضيح العلاقات (مثل تلك التى بين الأفراد ومؤسساتهم).

وكل دراسة حالة من الدراسات فى هذا الكتاب - أو عناصرها يمكن إعادة تعريفها على أنها عدد من النماذج الصريحة الواضحة أو من النماذج الضمنية، على سبيل المثال، التدخل المتعدد من قبل الجهة المعنية لجماعة العمل التنموى فى الفصل الثالث يمكن أن توصف على أنها عملية أو نموذج تدخل، شراكات ممارس مقابل ممارس فى الفصل الرابع يمكن أيضًا وضعها فى نموذج، ولكن يمكن للمرء أن يصنع نموذجا لأمثلة من عمليات تعلم محددة (على سبيل المثال، عن التعلم المشترك فى تداخلات الصحة فى أجانجا أو إدارة المرور فى كمبالا) فى مطبوعات ونشرات ومطبوعات سابقة عن عمليات التعلم لمدراء التنمية (الفصل الخامس) أقمنا نموذجاً للعلاقة بين برامج التعلم، والمتعلمين الأفراد وبيئاتهم المؤسسية والعمل المؤسسى عن التنمية (جونسون وتوماس، ٢٠٤ - John-son and Thomas) وأخيراً، مؤتمرات (الأون لاين) التى أقمناها فى المشروع الاسترشادى والذى قدمنا تفصيلاً له فى الفصل السادس هو فى حد ذاته نموذج معين للتعلم التفاعلى.

كيف تساعد صياغة وبناء النماذج فى دعم وتعزيز التعلم من أجل التنمية؟ أول شئ بالطبع، أن عملية صياغة النماذج فى حد ذاتها تعتبر عملية تعلم - وبمقارنة النماذج بتعقيد الواقع أو المقارنة بعمليات مشابهة فى سياقات أخرى بشكل واضح ، يستطيع المرء أن يفحص عمومية وخصوصية الظواهر والأشياء المشتركة والاختلافات ونبدأ فى توجيه الأسئلة عنها، لماذا هناك أشياء عامة ومشتركة وهناك أشياء مختلفة؟ وبأى الطرق تعتبر هذه الأشياء عامة ومشتركة؟ وبأى الطرق تعتبر هذه الأشياء مختلفة؟ هل الأشياء والملامح المشتركة والاختلافات تعنى أن هناك حاجة إلى تفكير جديد؟ إن بناء النماذج يمكن أن يسمح أيضا للأسئلة أن تنبع من النظرية، من (هابرماس - Habermas) ومن (فوكو - Foucault) إلى (كولب - Kolb) و(أرجيرز - Argyris و(شون - Schön) و (وينجر - Weneger).

كيف يمكن إعلاء وتعزيز الفعل التواصلى فى الممارسة؟ ماذا يعنى بـ"فى الممارسة لبحث الحوكمة وتحدى أنظمة الحقيقة؟ كيف تتفاعل الخبرة والمعرفة الضمنية والمعرفة المصنفة والمنظمة (المكودة) لبناء معرفة جديدة فى خلفيات أو محيطات مختلفة؟ ما الذى نحتاج إليه لنضمن التعلم الفردى فى المؤسسات؟

كيف تعزز القوى المحركة (الديناميات) جماعات الممارسة أو تمنع حدوث تعلم جديد.

المدخل عمومًا ليس ببساطة أن نستخدم عملية وضع النماذج لفعل الأشياء بشكل أفضل بعقلية تقنية التى من شأنها أن تعزز التعلم أحادى الحلقة، وأنه أيضا لدراسة القوة الكامنة لفعل الأشياء بشكل مختلف بمعنى العقلانيات التأويلية (التفسيرية) والتواصلية التى تدعم وترقى بتعلم (أرجيرزوشون Argyris and Schön) - أحادى الحلقة، تتطلب مثل هذه العمليات الطريقة الثانية التى يمكن استخدام النماذج فيها بمعنى يمكن أن تمثل النماذج أيضا "عالمًا متخيلاً" متحركاً من نماذج "ما هو كائن" إلى نماذج "ما الذى يجب أن يكون" - أو كيف نفعل الأشياء بشكل مختلف؟، هناك عدد من الطرق التى يمكن استخدام النماذج فيها لكى تعطى تصوراً عقلياً أو مفهوماً للعوالم المتخيلة. ذكرنا فى الفصل الأول

المخططات أو برامج العمل، والتعلم من المقارنة البسيطة لنماذج مختلفة لبناء نماذج جديدة، ومداخل عملية تعلم لها صفات مميزة ولها مزايا وعيوب يتوقف ذلك على الخلفيات أو المحيطات حولها، تتطلب العوالم المتخيلة أيضًا طرقًا للوصول إليها - والتى بدورها يمكن أن تشتمل على مدخل عمل النموذج.

ونضيف الآن بعض التوضيحات والمحددات القوية جدًا لاستخدام النماذج للارتقاء بالتعلم وتعزيزه من أجل التنمية. فبينما يبدو من ناحية أنه من الممكن أن تحل النماذج محل النظريات أو الأطر العقلية (بارات - براون Barrot Brownأ) فإنه من المهم أن نتذكر أنها (أى النماذج) تتضمن النظرية والمفاهيم فى داخلها على سبيل المثال، نموذج ورشة العمل فى الفصل الثالث والذى أطلقنا عليه بتفخيم" الفعل التواصلى التفاوضى أو الميسر" على أساس أنه كان يبحث ويستقصى عن الفرق لإيجاد أرضية (تفاوض) مشتركة للتحرك قدمًا، كما يمكن أن نراه على أنه حقائق تطبيع أو حقائق التنظيم المؤسسى عن مكان الجماعة فى العمل العام أو فى دعم ومساندة أعمال الحكومة (فى هذه الحالة، الحكومة المحلية)، وهكذا وخلال تحديد النماذج والفروض وراءها، هناك تدريب مهم فى التمكن من توجيه الأسئلة والتشارك فى التفاهمات، ومن الأمور الجوهرية أيضا للتفكير النقدى فى النموذج وفى العالم المتخيل المقترح، خاصة حين يمكن أن يكون مفيدًا فى دراسة الأسباب والمبررات للفعل التنموى.

هناك أيضا توتر بين فهم النماذج الضمنية والنظرية الضمنية، واقتراح النماذج طرقًا للارتقاء بالتعلم وتعزيزه وقد أشرنا بالفعل لهذا التوتر (بدون استعمال لغة عمل النماذج)النمذجة) فى حالة جماعات الممارسة. أن مفهوم جماعات الممارسة هو نظرية اجتماعية للتعلم التى تشرح الطبيعة الكائنة للتعلم خاصة الخلفيات والمحيطات الاجتماعية والقائمة على الجماعة هذا من ناحية ومن ناحية أخرى كانت جماعات الممارسة تستخدم بشكل معيارى لاقتراح وسيلة لتحقيق التعلم الجمعى وتعلم الفعل، هناك أيضا مثل هذه التوترات فيما يتعلق بأبعاد عمليات التعلم حللناها فى فصول دراسات الحالة. على سبيل المثال فى هذه الحالات التى على نطاق صغير، التعلم شبه البنائى، أشرنا إلى أهمية بناء

مشروعات مشتركة. وقيمة تشاركية وفوق كل ذلك الثقة، إلا أن كثيرًا من هذه العمليات هى ذات مدى طويل وليست قصيرة المدى وهكذا، إلى المدى الذى يمكن وضعها فى نماذج، فهى تتطلب رؤية طويلة المدى بالمعنى التاريخى أكثر من المعنى المقصود ربما تكون خواص ناجمة عن ديناميات اجتماعية معينة (القوى الاجتماعية المحركة) التى يمارس عليها تحكم توجهى محدود.

التعلم... من أجل أى غرض؟

أبرز الفصل الثانى الروابط بين التعلم وإنتاج المعرفة وما تم إنتاجه وبين المعرفة المنتجة والغرض منها. هناك عامل تفكير مهم خلال هذه العلاقات هو إعطاء التعلم والمعرفة تصورًا عقليًا كعمليات وليست غايات فى حد ذاتها.

وهكذا فإن أنواع الأغراض التى ناقشناها فى هذا الكتاب هى نفسها عملية، غرض واحد يتم تجديده من التفكير فى العالم لكى نغيره ونشكله (إحداث، "تغير جيد".

مع قبول أن هناك أفكارًا مختلفة متعددة عن أنواع التغير المرغوبة، وماذا يستفاد ومن المستفيد، و هناك غرض آخر هو أن نتمكن من فعل الأشياء بشكل مختلف وأيضا بطريقة أفضل. على سبيل المثال للارتقاء بأنماط الاشتراك التى تشمل الفعل التواصلى أو الفعل التحررى وأيضًا التقنى والفعل التفسيرى أو التأويلى وأن تكون قادرًا على تحدى مصادر القوة التى تقمع وتظلم وأيضاً الاشتراك بشكل بنائى مع الحقائق المقبولة، والغرض الثالث هو أن تكون قادرًا على التعامل مع اختلاف القيمة وأيضا الخلفيات المشتركة، ومن ثم تتمكن من التعامل مع العمل العام ومع الآخرين بطريقة انعكاسية، والغرض الرابع هو أن تجهز الأساس للتغيرات فى علاقات القوة. والتى تعد وثيقة الصلة بالوصول والتحكم فى المعرفة وأيضا الأغراض من التعلم والمداخل للتعلم. وأخيرًا، وبطبيعة الحال، هناك غرض الاستمرار وعملية بناء القدرات والطاقات لمزيد من التعلم والإبداع. ببساطة لا تُبْنَى الأغراض على المثاليات ولكن على تفاهمات للعلاقات الاجتماعية والقوى التى تدفعها وعلى براجماتيات الصراع والواقع السياسى

للتغيير. إلا أن الأغراض الإجرائية للعمليات لا تقلل من أهمية: أن الوفاء بالحاجات يتطلب مقدرة وتأثيرًا بقدر ما يتطلب خلق القدرات والفضاء من أجل تغير طويل الأجل.

فضاءات التعلم وأسباب ومبررات التنمية

إن التحدى الحرج الذى طرحه أصحاب نظريات ما بعد التنمية هو أيضًا تحدى لأغراض التعلم من أجل التنمية - مع التفكير المتأنى فى الأسباب ومبررات العمل - لأن الأسباب والمبررات هى بالطبع منطقة تفاوض، وأن بناء المهارات والقدرات لتحقيق نتائج أفضل جزء من منطقة التفاوض باعتبارها علاقات قوة كونية تشكل تحديًا أو صعوبة ما.

استخدمنا فضاءات العمل مفهومًا يحاول أن يغلف الطبيعة التفاوضية للتعلم وغرضه. يصف المكان الذى يجتمع فيه الفعل والتعلم معًا فى شكل دعم وتقوية متبادلة شكلته الديناميات التى تحتاج فهماً يقظاً، إذن فإن دراسات الحالة فى هذا الكتاب أوضحت أن العلاقات الاجتماعية والتقنية لتلك الفضاءات لها تأثير قوى على نتائجها. إن القوة النسبية للفاعلين (سواء بذلك عن وعى أم عن لا وعى)، وأنماط المعرفة و "الحقائق" وكيف تستديم وكيف توقف، الظروف التقنية للتعلم والعمل والطريقة التى يمكن أن تتغير بها العلاقات والتفاهمات خلال الارتباط الاجتماعى ومن خلال التنافس - كلها جزء من هذه العملية. وبهذا المعنى، تميل فضاءات التعلم إلى مفهوم (ويك - Weick) عن القانون القائل بأنه: من خلال الفعل المشترك هناك تعلم مشترك (حتى لو أن فاعلين مختلفين يتعلمون أشياء مختلفة)؛ ومن خلال التعلم المشترك هناك احتمال للفعل المشترك.

اقترحنا فضاء التعلم أداة تحليلية لفهم الدنياميات الاجتماعية للتعلم الكائن، وإلى حد ما، ألمحنا أن مثل هذه الفضاءات شئ يرقى بها، ومع ذلك، هناك عقبة قوية جدًا فى هذا الطريق فى الوقت الحالى، لم تصغ فضاءات التعلم فى شكل نظرية باعتبارها نموذجًا له مواصفات وصفات خاصة فيما عدا المعنى أو اللغة الأعم والأوسع. وأكثر من ذلك، أننا على وعى ودراية بأن تعلم الفعل غالبا ما

يحدث من خلال التنافس ولذلك فهو ليس بالضرورة سهلا أو مريحًا، على عكس جماعات الممارسة مثل هذه الأماكن قد تكون مرنة فى لغة سكانها، لذلك فإن فهم خواصها التاريخية والخواص المنبثقة على أنها نتيجة طبيعية لا تقل أهمية عن أهمية الارتقاء ببعض القيم التى قد تثرى نتائجها مثل بناء الثقة والعوالم الحيوية التشاركية و من خلال الارتباط ومن خلال التفهم وتثمين الاختلاف.

هامش

(١) المناقشة التالية عن النماذج تحذو حذوها من جونسون وشاتاواى وطوماس. Johnson, Chataway and Thomas) (٢٠٠٥).

نبذة من سيرة حياة يورجن هابرماس(١)

ولد يورغن هابرماس Hürgen Habermas فى دسلدورف Düsseldorf، شمال الراين - ويستفاليا حاليا Westphalia . والده ايرنست هابرماس كان مديرًا تنفيذيًا لغرفة الصناعة والتجارة، ووصفه هابرماس الابن على أنه متعاطف نازى. لقد تربى فى أسرة بروتستانتية، درس فى جامعات جوتنجين Gttingen (1949-1950) وزيوريخ Zürich (1950-1951)، وبون Bonn (1951-1955) ، ونال درجة الدكتوراة فى الفلسفة من بون فى ١٩٥٤ مع أطروحته " المعنونة المطلق التاريخ؛ حول التناقض فى فكر شلينغ" The absolute and history: on the contradiction in Schelling's thought. كان من بين لجنة أطروحته أريك روذاكير Erich Rothacker وأوسكار بيكر Oskar Becker.

فى ١٩٥٦، درس الفلسفة وعلم الاجتماع تحت يدىّ المنظرين النقديين مثل ماكس هوركهايمر وثيودور أدورنو فى معهد البحث الاجتماعى/مدرسة فرانكفورت، لكن بسبب الخلاف بين الاثنين على أطروحته، بالإضافة إلى اعتقاده الخاص أن مدرسة فرانكفورت كانت قد أصبحت مشلولة بالشكوكية skepticism والازدراء disdain السياسى للثقافة الحديثة، أنهى دراسته فى العلوم السياسة فى جامعة ماربورج Marburg تحت يد الماركسى ولفجانج ابيندروث

(١) ورد اسم العالم الشهير يورجن هابرماس فى الكتاب ونظرياته المثيرة للجدل فى أجزاء متفرقة من الكتاب، لذا وجب التنويه إليه وتقديم نبذة عن سيرته الذاتية وبعض من أعماله وإنجازاته.
المصدر : مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية. (المترجم)

Wolfgang Abendroth. دراسته كانت قد عنونت " التحولات البنيوية للأوضاع الاجتماعية: تساؤلات ضمن أصناف المجتمع البرجوازى" Trans- The Structural formation of the Public Sphere: an Inquiry into a Category of Bourgeois Society. فى ١٩٦١ أصبح أستاذاً فى جامعة بورج، فى تلك الفترة كان تحركه غير عادى بالنسبة للمشهد الأكاديمى الألمانى، هو اقترح بوصفة أستاذًا استثنائيًا (أستاذ بدون كرسى) للفلسفة فى جامعة هيدليبيرج Heidelbergبتحريض من هانز جورج جادامر Hans-Georg Gadamerوكارل لويث withĹ Karl.

فى ١٩٦٤ عاد إلى مدرسة فرانكفرت مدعومًا من قبل أدورنو لتولى كرسى هوركهايمر فى مجال الفلسفة وعلم الاجتماع. (1) تسلم منصب مدير معهد ماكس بلانك Max Planck Institute فى ستيرنبيرج Starnberg (قرب ميونخ) فى ١٩٧١، وعمل هناك حتى ١٩٨٣، أى بعد سنتين من نشر رائعته، نظرية الفعل التواصلى of Communicative Action. Theoryبعد ذلك عاد هابرماس إلى كرسيه فى فرانكفورت ومديرًا لمعهد البحث الاجتماعى. منذ أن تقاعد من فرانكفورت فى العام ١٩٩٣، استمر بنشر أعماله بشكل واسع النطاق.طرح خطابا حول تأهيل الدور العام للدين فى السياق العلمانى، بخصوص تطور الفصل بين الكنيسة والدولة من الحياد إلى العلمانية الحادة.

تتلمذ على يديه عدد من الأساتذة المعروفين الآن. من أبرزهم : عالم الاجتماع السياسى كلوس اوفّ Claus Offe، الفيلسوف الاجتماعى يوهان ارناسون Johann Arnason، المنظّر الاجتماعى هانز جوس Hans Joas، منظّر التطور الاجتماعى كلاوس ايدير Klaus Eder، الفيلسوف الاجتماعى اكسل هونيث Axel Honneth المدير الحالى لمعهد البحث الاجتماعى)، الفيلسوف الأمريكى توماس مكارثى McCarthy Thomas، الباحث الاجتماعى جيرمى Jeremy J. شابيرو Shapiro، ورئيس الوزراء الصربى المغتال زوران دينديك indic. Zoran

(1) Massimo Ampola-Luca Corchia, Dialogo su Jürgen Habermas. Le trasformazioni della modernità, Pisa, Edizioni ETS, 2007, ISBN 978339176488-06

وهو يعد من رموز التيارات النظرية والفلسفية المعاصرة، التى أسهمت فى بيان أوجه من النقاشات المستعرة فى المركز الكونى حول مستقبل الاجتماع البشرى، خاصة تلك التى تنظر فى إمكانية التحول الاجتماعى، سواء المنافسة للشجرة الماركسية أم المعضدة لها، تنويعًا و تطويرًا.

وصل يورغن هابرماس إلى درجة من الشهرة والتأثير العالمى لم ينجح الرواد الأوائل من ممثلى النظرية النقدية الاجتماعية والمعروفة فى حقل الفلسفة المعاصرة بمدرسة فرانكفورت فى الوصول إليها. فعلى الرغم من الثقل العلمى لأفكار الجيل الأول (هوركهيمر، أدورنو، ماركوزه، إريك فروم...)، إلا أن هابرماس هو الفيلسوف الوحيد الذى فرض نفسه على المشهد السياسى والثقافى فى ألمانيا باعتباره "فيلسوف الجمهورية الألمانية الجديدة" وفقاً لتعبير وزير الخارجية الألمانى يوشكا فيشر، وذلك منذ أكثر من خمسين عامًا.

إنه بالفعل يعتبر الوريث الرئيس المعاصر لتركة مدرسة فرانكفورت كما يعبر عن ذلك ايان كريب، وعلى الرغم من أن هناك أفكارًا مشتركة واضحة بينه وبين أسلافه، فإنه نحا بهذه المدرسة منحى مختلفًا. وإذا كان ما يجمع أعمال أدورنو وهوركهايمر وما ركوزه الاهتمام الشديد بحرية الإنسان مهما بعدت إمكانية وجود تلك الحرية عن أرض الواقع، فإن هابرماس أقل حماسا فى هذا الجانب رغم وجوده .إنه يتحرر من التذبذب بين التفاؤل والتشاؤم ويركز جل تفكيره بدلاً من ذلك على تحليل الفعل والبنى الاجتماعية، ولا جدال فى انتماء هابرماس إلى اليسار، إلا أنه، وربما بشكل غير متوقع ينتقد التقاليد الفكرية التى تنتمى إليها، الأمر الذى انتهى به إلى النأى بنفسه عن الحركة الطلابية التى ظهرت فى الستينات. ويمكن النظر إليه، أولا، باعتباره متماسكا بتصور يزاوج بين البنية والفعل فى نظرية كلية واحدة. وثانيا، بوصفه مدافعًا عن مشروع الحداثة، بالأخص عن فكرتى العقل والأخلاق الكليين. أما حجته فى ذلك فهى أن مشروع الحداثة لم يفشل بل بالأحرى لم يتجسد أبدًا، ولذا، فالحداثة لم تنته بعد. ويظهر أن هذا الموقف يضعه فى اتجاه معارض تمامًا مع أسلافه بالنظر إلى موقفهم من نقد عقل التنوير، إلا أن موقفه يتضمن الإصرار على جدل التنوير،

أى أن عملية التنوير لها جانبان: يتضمن أحدهما فكر البناء الهرمى والاستبعاد، فى حين يحمل الجانب الآخر إمكانية إقامة مجتمع حر يسعد به الجميع على الأقل. إن نظرية ما بعد الحداثة تفتقد حسب هابرماس إلى هذا العنصر الأخير.(١)

أول رموز مشروع الحداثة غزير الإنتاج هو يورغن هابرماس. يعتبر يورغن هابرماس (مواليد ١٩٢٩م) من أبرز الفلاسفة الألمان المعاصرين، كما يعتبر وريثاً لرواد مدرسة فرانكفورت)ماكس هوركهايمر، ثيودور أدورنو، هربرت ماركيوز، وآخرون). تركزت أعماله بالدرجة الأولى على عملية نشوء وتحول - الرأى العام-، بجانب كيفيات وإشكاليات تكوين الأفكار، بهدف الوصول إلى كيفية تخلق - الحوار العقلانى- فى المجتمعات الحديثة المتقدمة.

بهذا المنظور يمكن اعتبار هابرماس أحد أهم المدافعين المعاصرين عن مشروع (التنوير) الأوربى. من جهة أخرى يمكن قراءة أعمال هابرماس باعتبارها محاولة لتطوير منهج توليفى فى الماركسية أو (النيوماركسية) المعاصرة يستقى من مصادر متعددة، فى هذا السياق يمكن إدراك تشديد هابرماس المتكرر على مفاهيم)التشبيك) و(الحوار).

من ناحية تطبيقية كان لأفكاره وقع فعال على كثير من الحركات الاجتماعية فى العالم المعاصر، بالدرجة الأولى فى أوربا. من ثم، إذا كان من تصنيف لأعمال هابرماس فهى تتوزع بين ثلاث قضايا محورية: ركائز النظرية الاجتماعية ونظرية المعرفة؛ تحليل المجتمع الرأسمالى المتقدم؛ الديموقراطية وحكم القانون فى محتوى التطور والترقى الاجتماعى.

بجانب اندراج أفكاره ضمن ما يعرف باسم (النظرية النقدية) يمثل فكر هابرماس هيكلاً تكامليًا للفلسفة والنظرية الاجتماعية حيث ينهل من تراث إيمانويل كانط، وفريدريش شيلنغ، وفريدريش هيغل، وفيلهلم ديلثى، وادموند هوسرل، وهانز جورج غادامر، بالإضافة إلى اعتماده الجزئى على كارل ماركس

(1) Detlef Horster. Habermas: An Introduction" Pennbridge, 1992 (SBN 1-880055-01-5)

والمدارس النيوماركسية، وإدماجه كل هذا فى سياق نظريات علم الاجتماع بخاصة أعمال ماكس فيبر، وإميل دوركهايم، وجورج هربرت ميد، بالتشبيك مع نظريات الفلسفة اللغوية، فى المقام الأول لودفيغ فيتغنشتاين، وجون ل. أوستن، وجون ر. سيرل، وكذلك التراث البراجماتى الأميركى: شارلز س. بيرس، وجون ديوى، وتالكوت بارسونز.

أوضح هابرماس فى عمله المبكر - التحول الهيكلى فى المجال العام - أن التصور البرجوازى للديموقراطية ما هو إلا ترجمة لعلاقات البيع والشراء فى عالم السياسة. شارحًا أنه. كما فى السوق، تنشأ بالضرورة تحت هذه الشروط احتكارات للرأى تحت سيطرة الفئات المهيمنة.

فى مؤلفه - المعرفة والمنفعة البشرية- ميز هابرماس بين المنافع التقنية التى تدفع البحث الإمبريقى التحليلى، وبين المنافع العملية التى تدفع العلوم الإنسانية والتى اعتبرها مناط - العقل الاتصالى -، كما فرز مجالاً ثالثًا لمنافع التحرير التى تدفع البحث الفلسفى المختص بكشف ميكانيزمات عرقلة تكون - الإجماع - المضاد أو المعارض بواسطة قوى مختلفة اجتماعية كانت أم نفسية. هابرماس نفسه يعتبر أن إنجازه الفكرى الأساسى هو تطوير مفهوم ونظرية - العقل الاتصالى - التى تتميز عن التراث العقلانى الأوربى بموضعه العقلانية فى هيكل الاتصال اللغوى بين الأفراد، وليس فى هيكل كونى الفاعل فيه هو الإنسان العارف. أما المصالح المعرفية فتعنى عند هابرماس أننا دائما نطور المعرفة لغرض معين، وتحقيق ذلك الغرض هو أساس مصلحتنا فى تلك المعرفة، والمصالح التى يناقشها هابرماس هى مصالح مشتركة بين الناس جميعًا، بحكم أننا أعضاء فى المجتمع الإنسانى، فيذهب هابرماس إلى أن العمل ليس وحده ما يميز البشر عن الحيوانات. بل اللغة أيضًا، فالعمل يؤدى إلى ظهور المصلحة التقنية، وهى المتمثلة فى السيطرة على العمليات الطبيعية واستغلالها لمصلحتنا. وتؤدى اللغة، وهى الوسيلة الأخرى التى يحوّل بواسطتها البشر بيئتهم إلى ظهور ما يدعوه هابرماس "المصلحة العملية"، وهذه بدورها تؤدى إلى ظهور العلوم التأويلية. ويذهب هابرماس إلى أن المصلحة. العملية تفضى إلى نوع ثالث من

المصلحة، وهى مصلحة الانعتاق والتحرر؛ وهذه الأخيرة تسعى لتخليص التفاعل والتواصل فى العناصر التى تشوهها عن طريق إصلاحها ومصلحة الانعتاق والتحرر تؤدى إلى ظهور العلوم النقدية.

بهذه القراءة يحسب هابرماس نفسه فى صف تراث كانط والتنوير الأوربى عمومًا، وعلى مستوى آخر فى صف الاشتراكية الديموقراطية، إذا جاز التعبير، وذلك بتركيزه على إمكانية تحول العالم، والوصول إلى مجتمع أكثر إنسانية وعدلاً ومساواة، عبر تحقيق الإمكانيات العقلانية للبشرية.

ببليوجرافيا

Abbott, D., S. Brown and G. Wilson (2007) Development management as reflective practice';, *Journal of International Development, 19*: 187-203.

Apel, KO. (1980) *Towards a Transformation of Philosophy,* translated by G. Adey and D. Frisby, Routledge and Kegan Paul, London.

Argyris, C. and D. A. Schon (1996) *Organisational Learning II. Theory, Method and Practice,* Addison-Wesley, Boston, MA.

Atkins, P., C. Baker, S. Cole, J. George, M. Haywood, M. Thorpe, N. Tomlinson and S. Whitaker (2002) *Supporting Open Learners Reader, Open University,* Milton Keynes.

Ayele, S. and D. Wield (2005) 'Science and technology capacity building and partnership in African agriculture: perspectives on Mali and Egypt', *Journal of International Development,* 17 (5): 631-46.

Ayele, S., P. Dzvimbo, H. Johnson, P. Kasiamhuru, J. Malaba, P. Manjengwa, F. Nazare, H. Potgieter, A. Thomas, S. Tyier and A. Woodley (2002) 'Education for development policy and management: the impacts of educational programmes on individual and organisational capacity building, final report, November. The Open University, Milton Keynes.

Baker, A. C., P. J. Jensen and D. A. Kolb (2002) Teaming and conversation in A. C. Baker, P. J. Jensen and D. A. Kolb (eds), *Conversational Learning: an Experiential Approach to Knowledge Creation,* ' , Quorum Books, Westport, CT.

Barab, S. A., J. G.-Makinster and R. Scheclder (2003) Designing system dualities: characterizing a web-supported professional development community'. *The Information Society*, 19 (3): 237-56.

Harmondsworth, Penguin.

Bartone, **C. J., J.** Bernstein, J. Leitmann and J. Eigen (1994) Toward environmental strategies for cities: policy considerations **for** urban environmental management in developing countries'., Urban Management Programme Policy Paper No. 18, World Bank, Washington, DC.

Bell, D. (2007) *Cyber culture Theorists*: Manuel Castells and *Donna Haraway*, Routledge, London and New York, NY.

Biggs, S. and S. Smith. (2003) "A paradox bf learning in project cycle management and the role of organizational culture', *World Development*, 31 (10):1743-57.

Borda-Rodriguez, A. (2008) 'Knowledge for development? Reflections from consultants and advisors in Bolivia', PhD thesis, .The Open University, Milton Keynes.

Brinkerhoff, D. and J. Cotton (1999) International development manage-ment in a globalised world', *Public Administration Review*, 59 (4): 346-61. :

Carvajal, A., O. Mayorga and B. Douthwaite (2008) "Forming a community of practice to strengthen the capacities of learning and knowledge sharing centres in Latin America and the Caribbean: a D

group case study', *Knowledge Management for Development* Journal, 4 (1):71-81, <www.km4dev.org/Journal>.

Chambers, R. (1997) *Whose Reality Counts? Putting the Last First,* Intermediate; Technology Publications, London.

Chataway, J., F.Gault, P. Quintas and D. Wield (2003) 'Dealing with the knowledge divide' in G. Sciados (ed.). *Monitoring Digital Divides and Beyond,* Orbicom,, Montreal.

Clark, N., A. Hall, R. Sulaim. an and G. Naik (2003) 'Research as capaci-ty building: the case of an NGO facilitated post-harvest innovation system for the Himalayan hills', *World Development,* 31 (II): 1845-63.

Cleaver, R (1999) Taradoxes of development: questioning participatory approaches to development'. *Journal of International Development,* 11 (4): .597-612.

Coco, A. .and P. Short (2004) 'History and habitat in the mobilisation of ICT resources', *The Information Society.* 20. (I): 39-51.

Coffield, R, D. Moseley,E, Hall and K. Ecclestone (2004) Should We Be Using Learning Styles? *What Research Has To Say to Practice,* Learning Skills and Research Centre, London.

Cooke, B. and U. Kothari (eds) (ZOOla) *Participation. The New Tyranny?*, Zed Books. London.

_(2001b) 'The case for participation as tyranny', in B. Cooke, and U. Kothari (eds). *Participation. The New Tyranny?*, Zed Books. London, pp.: 1-15.

Cooke, W. (2001) Trom colonial administration to development management', Discussion Paper 63, IDPM, University of Manchester.

- (2003): ^A new continuity with colonial administration: participation in development management'. *Third World Quarterly*, 24 (I): 47-61..

- (2004) The managing of the (Third) World', Organization, 11 (5): 603-29.

Cornwall, A. (2004) "Spaces for transformation? Reflections on issues of power arid difference in participation in development' in S. Hickey and G. Mohan (eds), *Participation: from Tyranny to Transformation* Zed Books, London.

Cowen, M. P. and R. W. Shenton (1996) *Doctrines of Development,* Routledge, London and New York, NY.

Crawford D., M. Mawbo, Z. Mdimi, H. Mkilya, A. Mwambuzi, M.. Mwiko, D. Robinson and S. Sekasua (1999) 'Practical notes: a day in the life of a development manager'. *Development in Practice,* 9 (1-2): 170-5 .

Crush, J. (1995) (ed.) *Power of Development*, Routledge, London.

Dreze, J. arid A. Sen (1989) Hunger and Public Action., Clarendon Press, Oxford.

Edgar, A. (2006) *Habermas: the Key Concepts*, Routledge, London.

Edwards, M, and A. Fowler (2002) Introduction: changing challenges for NGDO management', in M. Edwards and A.

Fowler (eds). *The Earth scan Reader in NGO Management,* Earthscan. London.

Eiitwistle, N. (1997) "Contrasting perspectives on learning' in R Marton, D. Hounsell and N. Entwistle (eds), *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education^* Scottish Academic Press, Edinburgh.

Eischer, F. (2003) *Re framing Public Policy*: Discursive *Politics and Deliberative Practices,* Oxford University Press, Oxford.

Eoucault, M. (1979) 'Governmentality', Ideology and *Consciousness* 6: 5-22.

__ ..(1980a) Truth .and power'in C. Gordon (ed.), *Michel Foucault: Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977,* Harvester Press, London.

__ (1980b) 'Body power', in C. Gordon (ed.), *Michel Foucault: Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings* 1971-1977, Harvester Press, London.

__ (1991) *Discipline and Punish,* Penguin Books, London.

Fowler, A. (2000) The Virtuous Spiral: a Guide to Sustainability for NGOs in International Development, Earthscan, London.

Freire, P. (1972) *The Pedagogy of the Oppressed,* Penguin Books, ***London.***

Gasper, D. (2000) 'Evaluating the "logical framework approach" towards learning-oriented development evaluation!'., *Public, Administration and Development, 20: 17-28.*

Habermas, J. (1984) *The Theory of Communicative Action (Volume 1). Reason and the Rationalisation of Society.,* Polity Press, Cambridge.

__ (1987a) *Knowledge and Human Interests,* Polity, Cambridge. (1987b) *The Theory of Communicative Action* (Volume 2). Life world and System: *a Critique of functionalist Reason,* Polity Press, Cambridge.

__(1990) *Moral Consciousness and Communicative Action,* Polity Press, Cambridge.

Hager, P.. (2004) The conceptualization and measurement of learning at work' in H.:, Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London.

Harriss, J. (2000) 'Working together: the principles and practice of co-operation and partnership' in D. Robinson, T Hewitt and J. Harriss (eds), *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi.

Heeks, R. (2002) "Development not e-development', *Journal of International Development* (Special Issue on ICTs and Development), 14 (I): 1--12.

Hewitt, T. and D. Robinson (2000) Tutting niter-organizational ideas into practice', in D. Robinson, T. Llewitt, and J. Harriss (eds), *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. .

Hickey, S. and G. Mohan (eds), (2004) *Participation: from Tyranny to Transformation?* Zed Books, London. ;

Hodkinson, P. and H. Hodkinson (2004) The complexities of workplace learning: problems and dangers in trying to measure attainment' in H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context*, Routledge, London.

Huttunen,.R. and H. Heikkinen (1998) 'Between facts and norms: action research in the light of Jurgen Habermas's theory of communicative action and discourse theory of justice', *Curriculum Studies, 6 (3): 3076-322.*

IDRC (2007) *Making Outcome Mapping Work: Evolving Experiences from around the World*, International Development Research Centre, Ottawa.

Inskip (1994) 'Network agents: Organisations as special facilitators of early stages of inter-organisational development' Paper presented at the Workshop on Multi-Organisational Partnerships: Working Together across Organisational Boundaries, European Institute for Advanced Studies in Management, September 19-20, Brussels.

Isaacs, W. '(1993) Taking flight: dialogue, collective thinking and organizational learning', *Organizational Dynamics*^ 22; 24-39.

Johnson, E. and R. Khalidi (2005) 'Communities of practice for development in the Middle East and North, Africa', *Knowledge Management for Development Journal,* 1 (I): 96-110, <www.km4dev.org/Journal>.

Johnson, H. (2007) 'Communities of practice and international development *"Progress in Development Studies"* 7 (4): 277-90.

Johnson, H. and L. Mayoux (1998) Investigation as empowerment: using participatory methods', in A. Thomas, J. Chataway and M. Wuyts (eds), *Finding out Fast: Investigative Skills for Policy and Development,* Sage in association with the Open University, London.

Johnson, H. and A. Thomas (2003) 'Education for development policy and management: Impacts on individual, and organisational capacity building', synthesis report for Department for International Development, The Open University, Milton Keynes.

_ (2004) 'Professional capacity and organizational change as measures of educational effectiveness: assessing the impact of postgraduate education in Development Policy and Management', *Compare, 34* (3): 301-14.

_ (2007) 'Individual learning and building organisational capacity for development'. Public Administration and Development" 27 (I): 39-48.

_ Johnson, H. and G., Wilson (2000) "Biting the bullet: civil society, social learning and the transformation of local governance', World Development, 2, 11, pp.1891-906.

_ (2009) 'Learning and mutuality; in municipal partnerships and beyond: a focus on northern partners', *Habitat International,* 33 (2): 210-17. Johnson, H., J. Chataway and A. Thomas (2005) 'Making institutional development happen', unit in the course 'Institutional Development: Conflicts, Values and Meanings', The Open University, Milton Keynes.

Kelly, R. and G. Wilson (2002) Study Guide 1 to Course U213, International Development: Challenges for a World in Transition, The Open University, Milton Keynes.

King, K. andjS. McGrath (2004) *Knowledge for Development Comparing British, Japanese,* Swedish and World Bank Aid, HSRC Press and 7.ed Books, Cape Town, London, and New York, NY.

Kling, R. and C. Courtwright (2003) 'Group behaviour and learning in electronic forums: a socio-technical approach', *The Information Society, 19* (3): 221-35.

Kolb D. A. (1984) *Exponential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*^ Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ. -

Kolb, D. A., A. C. Baker and P. A. Jensen (2002) 'Conversation as experiential learning7 in A. C. Baker, P. J. Jensen and D. A. Kolh (eds), *Conversational Learning: an Experiential Approach to Knowledge Creation* Quorum Books, Westport, CN and London.

Korten, D.C, (1980) 'Community Organization and Rural Development: A Learning Process Approach', Public *Administration Review,* 40(5), pp.480-511.

Korten, D. (1992) 'Rural development programming: the learning process approach' in R. Lynton and L. Pareek (eds), *Facilitating Development: Readings For Trainers^, Consultants and Policy. • Makers,* Sage, London, Newbury Park, CA and New Delhi.

Kothari, U. (2005). 'Authority and expertise: the professionalisation of international development and the ordering of dissent', *Antipode,* 37 (3):425-46.

_ (2006) 'Spatial practices and imaginaries: experiences of colonial officers and development professionals', *Singapore Journal of Tropical Geography* 27: 235-53.

Latour, B. (2005) *Reassembling the Social: an Introduction, to Actor" Network Theory^* Oxford University Press, Oxford.

Lave, J. and E. "Wenger (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation,* Cambridge University Press, Cambridge.

Leeuwis, C. (2000) "Reconceptualising participation for sustainable rural development: towards a negotiation approach', *Development and Change,* 31: 931-59.

Lievrouw, L. (2004) 'What changed about new media?', *New Media and Society'*,6,pp.9'-15.

Mackintosh, M. (1992) Introduction in M. Wuyts, M. Mackintosh and T. Hewitt, *Development Policy and Public Action.,* Oxford University Press in association with The Open University, Oxford.

Mohan, G. and S. Hickey (2004) 'Relocating participation within a radical politics of development: critica- modernism and citizenship" in S. Hickey and G. Mohan (eds), *Participation: from Tyranny to Transformation* Zed Books, London.

Mohan, G. and G. Wilson (2005) The antagonistic relevance of Development Studies', *Progress in Development Studies* 5 (4): 261-78.

Mwakalinga, PI. A. (2005) 'Are online communities delivering?', *Knowledge Management for Development Journal* 1 (1):.62 70, <www.km4dev.org/Journal>. -

Nederveen Pieterse, J. (2001) *Development Theory: 'reconstructions!* Reconstructions^ Sage, London, Thousand Oaks, CA, and. New Delhi.

Nonaka, I. (1994) 'A dynamic theory of organisational knowledge creation', *Organisational Science, 5* (I): 14-37.

Noxolo..P.,(2006) 'Claims: a postcolonial geographical critique of "partnership" in Britain's development discourse', *Singapore Journal of Tropical Geography,* 27: 254-69.

Obijiofor, L. (1998) Africa's dilemma in the transition to the new information and communication technologies^, *Futures,* 30 (5): 453-62.

0sterlund, C. and P. Carlile (2005) 'Relations in Practice: Sorting through Practice Theories on Knowledge Sharing in Complex Organisations', *The Information Society,* 21 (2): 91-107.

Pasteur, D. (1998-) *An Evaluation \ of the Uganda Decentralised Development Co-operation Project,* mimeo, May.

Pretty, J. N., I. Guijt, J. Thompson and I. Scoones (1995) *Participatory Learning and Action:* a Trainer's Guide., IIED, London.

Rahnema, M. (1997) 'Towards post-development: searching for signposts, a new language and new paradigms' in M. Rahnema and

V. Bawtree (eds), *The Post-Development Reader*, Zed Books, London.

Rahnema, M. and V. Bawtree (eds) (1997) *The Post-Development Reader*, ^Zed Books, London.

Robinson,, D., T. Hewitt and J, Harriss (eds) (2000) *Managing Development: Understanding Inter-Organizational Relationships*, Sage in association with The Open University, London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi.

Rondinelli, D. (1993) *Development Projects as Policy Experiments*," Routledge, London.

Rossiter, .J. (2000) 'Global links for focal democracy', report for One World Action, mimeo. Rowlands,! (1997) *Questioning empowerment: Working with Women in Honduras'*., Oxfam, Oxford. Salmon, G. (2000) Moderating: the key to teaching and learning online, Kogah Page, London. Samoff, J. and N. P. Stromquist (2001) "Managing knowledge and storing wisdom? New forms of foreign aid?5, *Development and Change* 32: 631-56.

Schon, D. (1983) The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, Basic Books, New York, NY. Schumacher, E. (1974) Small is Beautiful: a Study of-Economics as if People Mattered, Abacus Books, London.

Schwen, T. and N. **Hara** (2003) ^Community of practice: a metaphor **for** online design?', The Information Society, 19 (3): 257-70.

Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline:* the Art and *'Practice of the Learning Organisation*, Century Business, London. Smelser, N. J. (1968) Toward a theory of modernisation' in N. J. Smelser (ed.), *Essays:* in Sociological Explanation, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Stiglitz, J. (1999) 'Scan globally, reinvent locally: knowledge, infrastructure and the localization of knowledge', keynote address, First Global Development Network Conference, Bonn, December (mimeo). *The Shorter Oxford English* Dictionary (SOED) (1965) Third Ldition

(prepared by W. Little, H. W. Fowler and J. Coulson), Volume I, A-M, Clarendon Press, Oxford.

Thomas,'A. (1996) 'What is development management?', *Journal of International Development*, 8 (I): 95-100.

_ (2000) "Meanings arid views of development", in T. Alien and A. Thomas (eds), *Poverty and Development into the Twenty-first Century"* The Open University in association with Oxford University Press, Oxford, pp. 23-48.

Van Doodewaard (2006) "Online knowledge sharing tools: any use in *Africa?"*, Knowledge Management for Development Journal, 2 (3): 40-7, www.km4dev.org/journal>.

Vangen, S. and.C. Huxham (2003) 'Nurturing collaborative relations: building trust in interorganisational collaboration', *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39 (I): 3-311.

Velasco, C. (2009) 'Networks for agricultural innovation in response to market opportunities and poor farmers' needs", The Open .University, mimeo. Weick, K. (1995). *Sense-making in Organizations"*, Sage, London,

Thousand Oaks, CA and New Delhi. Weller, M. J. (2002/2003) *Delivering Learning on the Net: the why, what and how of online education,* London, Routledge Falmer, Wenger, E. (1998) *Communities of Practice:* Learning, *Meaning, and Identity,*- Cambridge University Press, Cambridge. Wenger, E., R.

McDermott and W; M. Snyder (2000) *Cultivating Communities of Practice: a Guide io Managing Knowledge,* Harvard Business School Press, Boston, MA*

Wijayaratna, C. M. and N. Uphoff (1997) 'Farmer organization in Gal Oya: improving irrigation management in Sri Lanka' in A. Krishna, N. Uphoff and M. Esru-an (eds), *Reasons for Hope: Instructive Experiences in Rural Development,* Kumarian Press, West Llartford, CN.

Wilson,.G. (200(3) 'Beyond the technocrat? The professional expert in development practice'. *Development and Change,* 37 (3): 501-23.

– (2007) "Knowledge, innovation and re-inventing technical assistance for development", *Progress in Development Studies,.* 7 (3): 183-99.

World Bank (1998) *"Knowledge for Development,* World Development Report: 199 8/9. Oxford University Press, Oxford.

– (2003) *Making Services Work for Poor People*, World Development Report 2004, Oxford University Press and World. Bank, New , York, NY.

Wuyts, M. (1992) 'Deprivation and public need' in M. Wuyts, M. Mackintosh and T. Hewitt, *Development Policy and Public Action.,* Oxford University Press in association with The Open University. Oxford,

Young, M. (2004) 'Conceptualizing vocational knowledge: some theoretical considerations' in H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (eds), *Workplace Learning in Context^* Routledge, London.

المؤلفان فى سطور:

- هازل جونسون Hazel Johnson

يعمل أستاذا لسياسة التنمية والممارسة فى الجامعة المفتوحة ـ المملكة المتحدة.

جوردون ويلسون Gordon Wilson

يعمل أستاذًا محاضرًا فى كلية التكنولوجيا والتنمية فى الجامعة المفتوحة ـ المملكة المتحدة.

المترجم فى سطور:

عبد الحميد محمد دابوه

خبير تربوى ومترجم من مواليد القاهرة ١٩٤٧ حاصل على ليسانس فى الأدب الإنجليزى والتربية عام ١٩٧٠. حصل على دبلوم مهنى فى تدريب المعلم ولغة التواصل مع جامعة ريدنج _ إنجلترا ١٩٨٥. عمل بالتدريس لسنوات متعددة ثم عمل بديوان عام وزارة التربية والتعليم حيث شارك فى مشروعات مهمة لتطوير التعليم مثل مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم فى مصر وشارك فى عدة مؤتمرات دولية ومحلية عن التعليم والتنمية. يعمل حاليًا مستشارًا تربويًا لإحدى دور النشر واستشارى تقييم برامج تدريب دمج التكنولوجيا فى المناهج الدراسية.

شارك فى ترجمة موسوعة الدكتور محيضر محمد، رئيس وزراء ماليزيا الأسبق، المجلد الثامن، السياسة والديمقراطية وآسيا الجديدة. ترجم كتاب حل المشكلات وترجم كتاب زهرة ربيع بريطانيا (تحت الطبع).

مقدم الكتاب فى سطور :

د. على مكاوى

أستاذ ورئيس قسم الاجتماع بكلية الآداب ـ جامعة القاهرة.

التصحيح اللغوى : السيد خلف
الإشـــراف الفنى : حســن كامل

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب